



**UNIVERSIDADE DA CORUÑA**

**Departamento de Psicoloxía**

**TESIS DOCTORAL**

**RAZONAMIENTO MORAL Y**  
**CONDUCTA SOCIAL EN EL MENOR**

**Pablo Espinosa Breen**  
**A Coruña, 2000**

**RAZONAMIENTO MORAL Y**  
**CONDUCTA SOCIAL EN EL MENOR**

**TESIS DOCTORAL**

**UNIVERSIDADE DA CORUÑA**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

**AUTOR: PABLO ESPINOSA BREEN**

**DIRECTOR: D. MIGUEL CLEMENTE DÍAZ**



## UNIVERSIDADE DA CORUÑA

### DEPARTAMENTO DE PSICOLOXÍA

Campus de Elviña, s/n.  
15071 A Coruña  
España  
Telf. 981 16 70 00  
Fax 981 16 71 53

MIGUEL CLEMENTE DÍAZ, profesor titular de Psicología Social en el  
Departamento de Psicología de la UDC

### INFORMA:

Que la tesis doctoral presentada por D. Pablo Espinosa Breen titulada  
"Razonamiento moral y conducta social en el menor" reúne todos los requisitos  
científicos y académicos pertinentes como para proceder a su lectura y defensa  
pública.

A Coruña, a 30 de mayo de 2000

Fdo.: Miguel Clemente Díaz

## AGRADECIMIENTOS

El trabajo que aquí se presenta no es fruto de un esfuerzo individual. Han sido numerosas las personas que directa o indirectamente han colaborado con sus aportaciones, consejos y ánimo. Todos ellos han contribuido de forma inestimable a que este proyecto llegase a buen término.

En primer lugar, debo agradecer a mi director de Tesis, El profesor Don Miguel Clemente Díaz, su guía, consejos y el empeño dedicado a que esto saliese adelante. Él me ha proporcionado un método de trabajo y una mejor forma de comprender la investigación en Psicología. Ha sabido comprender las dificultades en todo momento y dar siempre los consejos adecuados. Creo que la mayor de sus virtudes es que a la par de ser un excelente tutor, ha sido siempre un amigo.

También quiero agradecer a los miembros de nuestro equipo de trabajo, Miguel Angel Vidal Vázquez y Valdiney Veloso Gouveia su amistad, su apoyo y su gran disposición en todo momento. No ha habido duda que no pudieran esclarecer ni problema que no ayudasen a solventar.

Por supuesto, siempre mantengo en mi recuerdo a quienes me ayudaron a embarcarme en este proyecto. Al profesor Don Ramón Arce, mi director de tesis de licenciatura por su tesón y afán en los momentos iniciales y por el constante interés que desde entonces sigue mostrando por mi trabajo. Al profesor Don Dámaso Rodríguez, mi tutor de cursos de doctorado debo agradecer su talante, buenos consejos, y el ánimo para abordar el tema que siempre deseé y que finalmente se desarrolla en esta tesis. Sin su apoyo es



probable que el tema central de esta tesis hubiese sido otro.

Otras muchas personas me han echado una mano a lo largo del camino y aunque quizás no sean conscientes de la importancia de su ayuda, quiero manifestar mi agradecimiento a algunas de ellas:

De Jorge Albarrán y Juan Romero me impactó su humor y su hospitalidad, aunque nos encontrábamos en una tierra extraña.

Mi familia, de mil maneras, no ha dejado de ayudarme a lo largo de todo este tiempo, interesándose por mi trabajo, facilitándomelo y permitiendo que en los momentos de más trabajo de que no tuviera que preocuparme por ninguna otra cosa.

Y Mari, desde luego, ha sabido tener paciencia todo este tiempo y ha confiado en mí más que yo mismo.

*"Todo lo que nos queda de una crisis es  
la conducta que adoptamos mientras dura"*

(Johnnie Cochran)

*"Para ser un perfecto malvado no hay que saltarse  
las leyes sino cumplirlas al pie de la letra"*

(Anthony de Mello)

## ÍNDICE

### APROXIMACIÓN TEÓRICA

	Página
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE EL RAZONAMIENTO MORAL</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Enfoques no cognitivos del razonamiento moral.</b>	<b>4</b>
1.1.1. Durkheim y el pensamiento moral.	4
1.1.2. El psicoanálisis.	5
1.1.3. Enfoque sociobiológico.	6
1.1.4. Perspectiva conductista.	7
<b>1.2. Teorías del Aprendizaje Social.</b>	<b>9</b>
1.2.1. Perspectiva Cognitiva social del pensamiento y la acción moral.	10
1.2.1.1. Mecanismos de activación y desactivación del control moral.	12
1.2.1.2. Razonamiento moral y socialización.	15
<b>1.3. Estadios o tipos morales paralelos según diversas teorías.</b>	<b>17</b>
<b>1.4. Teorías cognitivo - evolutivas del desarrollo moral.</b>	<b>19</b>
1.4.1. Teoría moral cognitivo evolutiva.	19
1.4.2. La Teoría de Piaget sobre el desarrollo moral en el niño.	20
1.4.3. la teoría de Kohlberg.	28
1.4.3.1. Aplicación del concepto de estadio a la teoría del desarrollo moral. Kohlberg y Piaget.	30
1.4.3.2 Perspectivas sociales de los niveles morales.	39
1.4.3.3. La concepción de justicia en los estadios de Kohlberg.	40
1.4.3.4. Jerarquía moral.	43
1.4.3.5. Orientaciones morales.	44
1.4.3.6. La Descentración.	45
1.4.3.7. Los Subestadios A y B.	50
1.4.3.8. La desaparición del Estadio 6.	54
1.4.3.9. Universalidad Transcultural del Desarrollo Sociomoral.	55
1.4.3.10. Críticas a la teoría de Kohlberg.	59
	Página

	Página
<b>1.5. Moralidad y convención social.</b>	<b>71</b>
<b>1.5.1. Críticas al concepto de estadio.</b>	<b>72</b>
<b>1.5.2. Dominios de conocimiento.</b>	<b>73</b>
<b>1.5.2.1. Moralidad y convención social.</b>	<b>74</b>
<b>1.5.2.2. Las dimensiones de los juicios sociales.</b>	<b>77</b>
<b>1.5.2.3. Distinción entre dominios.</b>	<b>78</b>
<b>1.5.2.4. El desarrollo evolutivo.</b>	<b>81</b>
<b>1.5.3. Contexto, desarrollo y dominio socio-cognitivo.</b>	<b>89</b>
<b>1.5.4. El concepto de autoridad en la teoría de Kohlberg y en la teoría de los dominios.</b>	<b>88</b>
<b>1.5.4.1. Teorías del desarrollo cognitivo.</b>	<b>88</b>
<b>1.5.4.2. La teoría de los Dominios.</b>	<b>89</b>
<b>1.5.4.3. Los tres componentes de los juicios de autoridad.</b>	<b>90</b>
<b>1.5.4.4. Juicios de autoridad sobre el dominio moral.</b>	<b>91</b>
<b>1.5.4.5. Crímenes de obediencia.</b>	<b>92</b>
<b>1.5.4.6. Juicios de autoridad en el dominio convencional y personal.</b>	<b>93</b>
<b>1.6. Razonamiento moral y emoción. La teoría de Hoffman.</b>	<b>94</b>
<b>1.6.1. La socialización moral.</b>	<b>95</b>
<b>1.6.2. Desarrollo de la empatía.</b>	<b>97</b>
<b>1.6.3. Modelo de conducta prosocial.</b>	<b>101</b>
<b>1.6.4. Integración de la teoría de Hoffman y la de Kohlberg.</b>	<b>102</b>
<b>1.7. Razonamiento moral y personalidad.</b>	<b>104</b>
<b>1.8. Teoría de la toma de perspectiva social.</b>	<b>106</b>
<b>1.9. Teoría del rol psicosocial.</b>	<b>110</b>
<b>1.10. Teoría del razonamiento moral prosocial.</b>	<b>113</b>
<b>1.11. Un modelo predictivo del razonamiento moral.</b>	<b>118</b>



	Página
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>RAZONAMIENTO Y CONDUCTA MORAL</b>	<b>122</b>
<b>2.1. Razonamiento y conducta moral.</b>	<b>123</b>
2.1.1. Diferencias entre conducta moral y razonamiento moral.	124
2.1.2. La acción moral según Kohlberg.	126
2.1.3. Toma de decisiones morales.	127
2.1.3.1. La interpretación de una situación moral.	130
2.1.3.2. Decisiones morales y razonamiento causal.	130
2.1.3.3. La decisión conductual de actuar moralmente.	130
<b>2.2. Discrepancias entre razonamiento y conducta moral.</b>	<b>132</b>
<b>2.3. Conducta moral y personalidad.</b>	<b>134</b>
<b>2.4. Modelo conductista del razonamiento moral.</b>	<b>136</b>
<b>2.5. El modelo de los cuatro componentes.</b>	<b>138</b>
2.5.1. la variable "utilización".	147
2.5.1.1. Razonamiento teórico.	148
<b>2.6. La teoría de la acción razonada y la conducta moral.</b>	<b>151</b>
<b>2.7. Modelo motivacional de la conducta moral.</b>	<b>155</b>
<b>2.8. Atmósfera moral.</b>	<b>157</b>
2.8.1. Influencia del contexto en el desarrollo moral.	159
2.8.2. La atmósfera moral en condiciones laborales.	161
<b>2.9. Razonamiento moral y delincuencia.</b>	<b>164</b>
2.9.1. Relación entre competencia moral y delincuencia.	166
2.9.2. Factores vinculados a la conducta antisocial.	169
2.9.3. Razonamiento moral inmaduro, sesgos cognitivos y conducta antisocial.	172
2.9.4. Estilos educativos paternos.	176
2.9.5. Intervención en la conducta antisocial.	177
2.9.6. Juicio moral y atribución de culpa.	177
<b>2.10. Educación y Desarrollo Moral.</b>	<b>180</b>
2.10.1. Estilos educativos.	182

	Página
<b>CAPÍTULO 3.</b>	
<b>EVALUACIÓN DEL RAZONAMIENTO MORAL.</b>	<b>184</b>
<b>3.1. La entrevista de razonamiento moral de Kohlberg.</b>	<b>185</b>
3.1.1. Los dilemas morales hipotéticos.	189
3.1.2. La entrevista estructural.	187
3.1.2.1. Categorías de clasificación del cuestionario.	187
<b>3.2. El Defining Issues Test.</b>	<b>192</b>
3.2.1. Críticas al DIT (Defining Issues Test).	194
<b>3.3. La medida objetiva del razonamiento sociomoral.</b>	<b>197</b>
3.3.1. El SRM-SF (medida de razonamiento sociomoral, forma abreviada).	200
<b>3.4. PROM (Prosocial Reasoning Objective Measure).</b>	<b>202</b>
<b>3.5. La escala de competencia sociomoral (SCS).</b>	<b>204</b>
 <b>CAPÍTULO 4.</b>	
<b>ESTRUCTURA VALORATIVA DEL INDIVIDUO Y RAZONAMIENTO MORAL</b>	<b>205</b>
<b>4.1. Los sistemas de valores.</b>	<b>206</b>
4.1.1. Los tipos de creencias en el modelo de Rokeach.	211
<b>4.2. La tipología de valores de Schwartz.</b>	<b>213</b>
4.2.1. Valores y otros conceptos motivacionales.	215
4.2.2. Valores y deseabilidad social.	216
4.2.3. Los valores como variable cultural.	217
<b>4.3. Relación entre razonamiento moral y valores.</b>	<b>221</b>
4.3.1. Jerarquía de valores en función del razonamiento moral.	222
4.3.2. Valores y conducta moral.	224

	Página
<b>CAPÍTULO 5.</b>	
<b>ORIENTACIÓN SOCIAL Y RAZONAMIENTO MORAL</b>	<b>226</b>
<b>5.1. Los conceptos de individualismo y colectivismo.</b>	<b>227</b>
<b>5.1.1. Definición.</b>	<b>228</b>
<b>5.1.1.1. Dimensión Horizontal versus Vertical.</b>	<b>229</b>
<b>5.1.2. Integración conceptual entre los niveles de análisis.</b>	<b>231</b>
<b>5.2. Valores e Individualismo y Colectivismo.</b>	<b>238</b>
<b>5.3. Integración del individualismo y colectivismo con otras perspectivas.</b>	<b>242</b>
<b>5.3.1. La teoría de los cuatro tipos de socialización de Fiske.</b>	<b>242</b>
<b>5.3.2. La teoría de la Distintividad Óptima de Brewer.</b>	<b>244</b>
<b>5.4. Factores que promueven el Individualismo y el Colectivismo.</b>	<b>246</b>
<b>5.4.1. Rigidez frente a Apertura.</b>	<b>246</b>
<b>5.4.2. La complejidad cultural.</b>	<b>247</b>
<b>5.4.3. Manifestaciones individuales del Individualismo y Colectivismo.</b>	<b>250</b>
<b>5.4.4. Atributos individuales relacionados con el Individualismo y el Colectivismo.</b>	<b>253</b>
<b>5.4.5. Ventajas de la vida en grupo.</b>	<b>258</b>
<b>5.4.6. Cambios de Colectivismo a Individualismo.</b>	<b>259</b>
<b>5.4.7. Factores situacionales.</b>	<b>261</b>
<b>5.4.8. Secuencia evolutiva del Individualismo y el Colectivismo.</b>	<b>261</b>
<b>5.4.9. Distribución geográfica.</b>	<b>263</b>
<b>5.5. Implicaciones del Individualismo y el Colectivismo para el individuo.</b>	<b>265</b>
<b>5.5.1. Implicaciones en las relaciones interpersonales.</b>	<b>267</b>
<b>5.5.2. Implicaciones en las relaciones intergrupales.</b>	<b>268</b>
<b>5.6. Críticas al constructo de Individualismo y Colectivismo.</b>	<b>270</b>
<b>5.7. Relación entre Individualismo y Colectivismo, Razonamiento moral y otros factores.</b>	<b>273</b>
<b>5.7.1. Orientación social y estadio moral.</b>	<b>277</b>
<b>5.7.1.1. La teoría de Kohlberg.</b>	<b>277</b>
<b>5.7.1.2. La teoría de los dominios.</b>	<b>278</b>

**INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO 1**

**PROBLEMA E HIPÓTESIS 282**

**1.1. Problema. 283**

**1.2. Hipótesis. 286**

**CAPÍTULO 2**

**MÉTODO 289**

**2.1. Sujetos. 290**

**2.2. Variables. 290**

**2.2.1. Variables sociodemográficas. 290**

**2.2.2. Hábitos de utilización del tiempo libre, lúdicos y de consumo. 291**

**2.2.3. Valores, Orientación Social y Autoconcepción Social. 295**

**2.2.4. Razonamiento y conducta social. 295**

**2.3. Instrumentos. 296**

**2.3.1. La Medida Objetiva de Razonamiento Sociomoral ("SROM"). 296**

**2.3.2. El Índice de Valores Parentales de Kohn. 300**

**2.3.3. La Escala de Interdependencia Social. 303**

**2.3.4. La Escala de Construcción del Self. 304**

**2.3.5. Cuestionario A-D (Conductas antisociales y delictivas). 306**

**2.4. Procedimiento y diseño. 308**

**2.5. Tabulación y análisis de datos. 309**

**CAPÍTULO 3**

**ANÁLISIS PREVIOS. ANÁLISIS FACTORIAL DE LA CONDUCTA  
ANTISOCIAL Y DELICTIVA 310**

**3.1. Análisis factorial de la conducta antisocial. 311**

**3.2. Análisis factorial de la conducta delictiva. 319**



**CAPÍTULO 4**

**ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES**

**SOCIODEMOGRÁFICAS Y LOS HÁBITOS EN EL MENOR 327**

**4.1. Hábitos lúdicos. 338**

**4.2. Influencia del grupo de iguales en el consumo lúdico. 345**

**4.3. Hábitos y consumo televisivos. 359**

**4.4. Preferencias en cuanto a contenidos televisivos en el menor. 375**

**4.5. Patrones de consumo en el menor. 383**

**4.5.1. Asignación monetaria. 383**

**4.5.2. Distribución del consumo en los menores. 392**

**CAPÍTULO 5**

**ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INFERENCIAL DE LAS VARIABLES**

**VALORATIVAS, COGNITIVAS Y CONDUCTUALES EN EL MENOR 397**

**5.1. Valores de autodirección y conformidad en el menor. 398**

**5.2. Interdependencia. 403**

**5.3. *Self* o Autoconcepto Social. 408**

**5.4. Razonamiento moral. 412**

**5.5. Conducta prosocial. 418**

**CAPÍTULO 6**

**ANÁLISIS DE VARIANZA DEL RAZONAMIENTO MORAL 427**

**6.1. Consumo y razonamiento moral. 428**

**6.2. Juego y razonamiento moral. 432**

**6.3. Consumo televisivo y razonamiento moral. 437**

**6.4. Valores de Autodirección y Conformidad. 441**

**6.5. Interdependencia y razonamiento moral. 448**

**6.6. Autoconcepto social y razonamiento moral. 452**

**6.7. Conducta antisocial y razonamiento moral. 457**

	<b>Página</b>
<b>CAPÍTULO 7</b>	
<b>ANÁLISIS DE REGRESIÓN</b>	<b>458</b>
<b>CAPÍTULO 8</b>	
<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	<b>481</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>500</b>
<b>APÉNDICE</b>	<b>530</b>

# **APROXIMACIÓN TEÓRICA**

## **1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE EL RAZONAMIENTO MORAL**



La investigación sobre razonamiento moral abarca desde el estudio de como los niños desarrollan un sentido de lo que está bien y lo que está mal hasta la forma en que los adultos emplean sus habilidades para resolver los problemas éticos que se les plantean en su vida cotidiana. Esto incluye el estudio de la resolución de conflictos entre valores, la construcción de relaciones de cooperación y confianza y el razonamiento sobre problemas éticos. Uno de los objetivos fundamentales de la investigación en este campo es la predicción y el estudio del vínculo entre razonamiento moral y conducta.

Tradicionalmente los estudios sobre desarrollo moral se han llevado a cabo dentro del ámbito de la Psicología Evolutiva y del Desarrollo, y aunque en los últimos años este enfoque ha sido ampliado y cada vez goza de una mayor repercusión dentro de la Psicología Social, todavía no goza de un gran nivel de penetración. Únicamente un 6,25% de los manuales de Psicología Social americanos le dedican un capítulo independiente y ninguno de los europeos lo hace (Jiménez Burillo, Sangrador, Barrón y de Paúl, 1992).

Es necesario resaltar que una teoría psicológica que abarque valores morales (o cualquier otro tipo de sistema de valores), debe ocuparse de variables cognitivas y afectivas de considerable magnitud y estabilidad. Los valores de una persona rara vez están contruidos alrededor de actos de conducta específicos y aislados, o sobre un conjunto limitado de factores sociales. Un sistema de valores normalmente corresponderá a complejas relaciones entre un amplio espectro de acciones alternativas, el contexto en que se presentan y los posibles resultados de estas acciones. En un análisis psicológico amplio debemos considerar no sólo los razonamientos sobre las conductas morales, sino también los determinantes de dichas conductas.

El fenómeno del razonamiento moral ha sido abordado dentro de diferentes marcos teóricos. El más importante de todas ellos ha sido la perspectiva cognitivo - evolutiva planteada por Piaget y Kohlberg. La secuencia de estadios morales planteada por Kohlberg es un punto de referencia básico en la investigación actual sobre desarrollo moral. Su teoría sobre el desarrollo moral ha supuesto un hito y cuenta con un sólido y desarrollado apoyo empírico.

El abordaje que a lo largo de este trabajo se hace del razonamiento moral se centra en una serie de aspectos fundamentales:

- El desarrollo moral como un proceso cognitivo de progresiva descentración en el que la perspectiva social del individuo se va ampliando, fundamentalmente a través de las oportunidades de toma de roles o "ponerse en el lugar del otro", para alcanzar una comprensión más profunda del entorno que le rodea.
- El razonamiento moral como una estructura cognitiva integrada que interactúa con otras variables cognitivas y con las variables situacionales y de socialización.
- El razonamiento moral como una forma de razonamiento cognitivo aplicado a la resolución de conflictos entre valores, morales o no, y asociado a la estructura de valores del individuo.
- La vinculación entre conducta y razonamiento moral a través de una serie de variables moduladoras de esta relación.

El objetivo de este trabajo es establecer que variables presentes en la socialización del menor ejercen influencia en la progresiva descentración y desarrollo de las estructuras cognitivas implicadas en el razonamiento acerca de problemas sociales. Para ello nos centramos en aspectos de su estructura de valores, orientación social, conducta y hábitos, haciendo especial hincapié en los hábitos lúdicos del menor.

En las siguientes páginas se hace una revisión de las teorías que han tenido una mayor influencia dentro del desarrollo moral.

## **1.1. ENFOQUES NO COGNITIVOS DEL RAZONAMIENTO MORAL**

### **1.1.1. DURKHEIM Y EL PENSAMIENTO MORAL**

Escámez, Pérez-Delgado, Domingo, Escrivá y Pérez (1998) resumen la perspectiva de Durkheim sobre la moralidad. Desde la perspectiva durkheimiana, todo fenómeno moral consiste en una regla de conducta sancionada. La sanción es el símbolo objetivo de la obligación.

Los fenómenos morales son por definición, fenómenos sociales en el sentido de que corresponden a realidades externas al individuo.

Durkheim reduce a tres los elementos fundamentales de la moralidad: espíritu de disciplina, espíritu de abnegación y espíritu de autonomía. El espíritu de disciplina y el espíritu de abnegación se constituyen sobre la base del sentido y las inclinaciones de regularidad, limitación de los deseos y respeto por las reglas, que impone a los individuos la inhibición de los impulsos y el esfuerzo. La educación moral en este caso busca fundamentar racionalmente por qué la vida social requiere regularidad, limitación y esfuerzo.

El otro elemento fundamental de la moral es el espíritu de autonomía. La autonomía es el fundamento racional de la voluntad. Supone la aplicación de la inteligencia al examen de las reglas sociales y su sentido. La autonomía permite aprender el sentido de las reglas y adaptarlas a las condiciones de existencia cambiantes en la sociedad.

El objetivo de la educación moral es el de iniciar al individuo en sus diversos deberes y fomentar las virtudes individuales. También se dirige a desarrollar la moralidad en el individuo y constituirlo como agente moral.

### 1.1.2. EL PSICOANÁLISIS

Se trata de una concepción basada en la internalización y parte de una supuesta dicotomía entre el individuo sin socializar y socializado, es decir, entre la no socialización y el sistema social. Este enfoque también plantea otra distinción entre dos estados del yo, el primero de los cuales es propio de los primeros años de vida y se caracteriza por la impulsividad, el egoísmo y la falta de autocontrol, mientras que el segundo “yo” se basa en el autocontrol y la consideración por los demás.

Dentro de la teoría psicoanalítica de Freud (1973), la moralización es un proceso de interiorización de normas culturales o paternas. La teoría freudiana postula unos estadios instintivo - libidinos más que morales, y la moralidad (tal y como es expresada por el superego) se considera formada y fijada tempranamente en la evolución a través de la interiorización de las normas de los padres. Es consecuencia de la identificación con el modelo paterno en la infancia temprana y es muy difícil que pueda modificarse por identificaciones posteriores.

Los sistemas de organización social (“cultura”, “civilización”) sirven para proteger a las personas, asegurando su supervivencia y permitiéndoles que satisfagan sus instintos en cierto grado, algo necesario para su bienestar. La función principal de la organización social es defender al individuo de los peligros físicos y naturales, pero también se defiende de los individuos limitando su instinto de satisfacción. Esta última función es “moral” porque consiste en proteger a las personas de los demás miembros de la comunidad. Las regulaciones sociales sirven para mantener un equilibrio en las relaciones sociales dentro de la familia, el estado y la sociedad (Turiel, 1984).

La coerción que emplea la sociedad es necesaria para que las tendencias antisociales o anticulturales se sustituyan por una renuncia a sus instintos sexuales y agresivos por parte del individuo. Inicialmente, estas restricciones son externas, pero a medida que pasa el tiempo el individuo va interiorizando estas restricciones.

Desde el punto de vista psicoanalítico la moral, como el resto de los procesos psíquicos, no es consciente. Es un proceso que se corresponde con el Super-Yo, es agresiva, rigurosa y cruel y nace para reprimir los impulsos del ello. La moral no es un proceso



individual, sino cultural. La identificación con el Super-Yo se transmite de generación en generación adoptando las normas sociales de cada cultura particular. En este sentido, no es resultado directo de las prohibiciones o mandatos paternos.

En el caso del complejo de Edipo (y Electra), el conflicto se soluciona cuando se suprime el deseo sexual hacia la madre y surge la identificación con el padre (o viceversa), lo que anula los instintos agresivos hacia su progenitor. Gracias a esto, el niño asume las normas y valores del padre. Freud explica que la interiorización de las normas morales tiene dos componentes. Por un lado, está el yo ideal, surgido a partir de las normas morales de los padres y del otro la conciencia, o mecanismo para mantener la adhesión a las normas morales del yo ideal. La conciencia es una función del superego que realiza las veces de vigilante interno del yo o ego, a las que censura y controla observándolo y castigándolo. El control ejercido por la conciencia se denomina "culpa". (Freud, 1973).

Puesto que la moral del individuo se fija en una etapa muy temprana, según Freud (1973), la educación moral es ineficaz, y no sólo eso, sino que tampoco es recomendable e incluso puede llegar a ser peligrosa para la salud psíquica del individuo.

### **1.1.3. ENFOQUE SOCIOBIOLÓGICO**

Según este enfoque las conductas morales están determinadas fundamentalmente de modo genético y no de forma cultural (aunque el medio social puede servir para facilitar o impedir la emergencia de acciones fijadas biológicamente. La Sociobiología se basa en la idea de que la selección natural determina la conducta humana de modo muy similar a como lo hace con las formas corporales y además sostiene que es posible aplicar al comportamiento social humano las nociones evolucionistas empleadas en la interpretación de los estudios sistemáticos sobre la conducta y la organización social de los insectos. Plantea que existen rasgos universales del comportamiento y la organización social del hombre que están determinados por características que han evolucionado a través de la selección natural. Se asume que existe un gran componente hereditario en el comportamiento moral humano (es definido como altruismo). Esta

teoría neodarwiniana mantiene que todos los organismos evolucionan mediante selección natural. Los organismos que mejor se adaptan a su medio tienen más posibilidades de sobrevivir y reproducirse y los que no lo hacen se extinguen. Para los sociobiólogos la unidad primaria de selección no es la especie o el grupo, sino el individuo.

Desde la Sociobiología se intentan analizar las ventajas genéticas de actos bastante concretos como la ayuda, el compromiso o el altruismo, y explican tipos específicos de conducta basándose en la selección natural. Se considera que una persona realiza un acto de altruismo cuando aumenta el ajuste de otras a expensas del suyo propio. Se explica que los actos altruistas aumentan las posibilidades de que los genes del agente sobrevivan al ayudar al semejante, lo cual está de acuerdo con el principio de selección natural. El altruismo ha evolucionado a través de este mecanismo porque los actos altruistas de un individuo respecto a un semejante pueden aumentar el ajuste de este último, aunque reduzcan el ajuste de uno mismo. Como el semejante comparte los mismos genes, las posibilidades de que estos se reproduzcan pueden haber aumentado (el ajuste se define como capacidad para reproducir los propios genes). Este tipo de conducta evoluciona mediante selección natural: salvar a una persona que se ahoga beneficia al altruista si esa persona o alguna otra le devuelve el favor en el futuro. (Wilson, 1975).

Sin embargo, no se han llevado a cabo estudios directos sobre la conducta humana o los patrones de interacción social desde la Sociobiología y por tanto, los supuestos determinantes biológicos de las conductas no se han verificado (Gould, 1978).

#### **1.1.4. PERSPECTIVA CONDUCTISTA**

Esta perspectiva propone que la adquisición y el funcionamiento de la conducta moral son idénticos a los de cualquier otra conducta aprendida, puesto que todos los comportamientos se aprenden mediante los mismos mecanismos. No sólo se iguala la moralidad a otras normas sociales, sino a cualquier otra conducta, humana o animal.

Otros enfoques menos radicales dentro de esta perspectiva admiten la existencia de un dominio moral distinguible de otras conductas no sociales, que además de la adquisición de comportamientos aprendidos, implica también la adquisición de normas, valores y juicios evaluativos. La moralidad se determina arbitrariamente a través de las conductas, normas o juicios que se transmiten a los pequeños.

Desde esta perspectiva se ha intentado analizar los mecanismos de adquisición de comportamientos morales a través de la disciplina parental. Se han descrito tres clases de disciplina parental (Hoffman, 1977), denominadas: Afirmación de poder, retirada de amor e inducción. La primera consiste en la utilización del poder físico e incluye el castigo físico y la retirada de privilegios y objetos materiales. La segunda, retirada del amor, se basa en formas no físicas de mostrar desaprobación, como ignorar al niño o expresar disgusto. La inducción se basa en la explicación para persuadir la niño de que cambie su conducta. Se trata de razonar con el niño destacando los efectos de sus acciones sobre sí mismo y sobre los demás.

De hecho, los experimentos sobre interiorización moral se han centrado en tres tipos de influencia del medio: el castigo o recompensa, el modelado o imitación de modelos y la transmisión de razones, similar a la inducción dentro de la disciplian parental.

Es precisamente este último método el que arroja mayores correlaciones con las medidas de interiorización moral. La afirmación de poder se relaciona con una orientación moral externa y la retirada de amor no presenta ninguna correlación significativa. Los resultados muestran que son las interacciones entre padre e hijo, de naturaleza no disciplinar, las que se relacionan más fuertemente con el desarrollo moral. (Hoffman, 1977).

## **1.2. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE SOCIAL**

Las teorías del aprendizaje social sostienen la idea de que la conducta moral es el resultado inmediato de las tendencias a la acción. La conducta moral se reduce a una serie de hábitos cuya ocurrencia es más probable en ausencia de necesidades o presiones del entorno. Dentro de este marco los actos morales tienen un carácter meramente adaptativo.

Los supuestos básicos de las teorías del aprendizaje social con respecto a la moral son los siguientes:

- 1- El desarrollo moral es un crecimiento de la conformidad afectiva de la conducta hacia unas normas morales, más que un cambio cognitivo-estructural.
- 2- La motivación básica para la moralidad en cada momento del desarrollo moral está arraigada en necesidades biológicas o en la persecución del premio social y a evitar el castigo social.
- 3- El desarrollo moral o la moralidad es algo culturalmente relativo.
- 4- Las normas morales básicas corresponden a la interiorización de reglas culturales externas.
- 5- Las influencias ambientales en un desarrollo moral se definen por unas variaciones cuantitativas en la fuerza del premio, castigo, prohibiciones y copiando la conducta de los padres y otros agentes socializantes.

El proceso de desarrollo moral se configura, según este modelo, en torno a la socialización del individuo. Desde una edad temprana, los individuos reciben instrucciones sobre qué conductas deben o no deben realizar (ayudar, no robar, etc.). La socialización moral incluye premios y castigos y modelado e identificación. Esto da origen a un conjunto de estándares o normas que son recordados al niño cuando comete una transgresión. Existen diferentes rasgos que potencian el aprendizaje moral como la rapidez, la carga emotiva, la frecuencia y la consistencia (Mestre y Pérez-Delgado, 1997).

### **1.2.1. PERSPECTIVA COGNITIVA SOCIAL DEL PENSAMIENTO Y LA ACCIÓN MORAL**

Bandura (1991) argumenta que la teoría cognitivo-social adopta una perspectiva cognitiva e interaccionista en cuanto a los fenómenos morales. Los factores personales representados por el pensamiento moral y las reacciones afectivas funcionan junto con la conducta moral y factores ambientales como determinantes que interaccionan y se relacionan unos con otros bidireccionalmente.

Las situaciones con implicaciones morales contienen numerosos elementos de decisión a los que se le da un mayor o menor peso dependiendo de los parámetros con los que son procesados cognitivamente y que responden al conjunto particular de eventos presentes en cada situación. Hay algunos rasgos de los cambios en el desarrollo, de los patrones de conducta y de la atribución del agente moral de la situación que son culturalmente universales. Estas semejanzas brotan de uniformidades básicas en el desarrollo del individuo a nivel biopsicosocial. Además, entre los muchos factores vinculados al juicio sobre lo reprochable de una conducta están: la naturaleza de la transgresión; la frecuencia con la que ocurre y el grado en que se aparta de la norma; los contextos en los que sucede y los factores situacionales o personales percibidos en la transgresión; Las consecuencias, inmediatas o a largo plazo de la acción; si el daño producido es físico o material; si la transgresión afecta a un ente abstracto (el estado, una compañía) o a individuos concretos; las características de los transgresores (raza, edad, estatus social, sexo, etc.); las características de las víctimas y su posible culpabilidad en el hecho. Al enfrentarse a los dilemas morales las personas deben identificar, ponderar e integrar todos estos factores.

La conducta moral está motivada y regulada principalmente a través de mecanismos de autorregulación. Los mecanismos de desresponsabilización moral también juegan un papel importante en esta teoría.

La interiorización de una serie de normas es una parte integral de la consecución de la autorregulación y de la adquisición de un sentido de continuidad y de un propósito en la vida cotidiana. En ausencia de normas personales o de la autorregulación, la gente se tornaría voluble y carente de metas fijas.

En la teoría social cognitiva (Bandura, 1986), la conducta transgresora es regulada a través de dos fuentes de sanción, las sanciones sociales y el autocontrol interiorizado. Ambos mecanismos operan de forma anticipada a la conducta. En el control conductual que surge de las sanciones sociales, los individuos evitan la transgresión porque anticipan que dicha conducta provocaría que sufriesen sanciones sociales u otras consecuencias adversas. En el caso del autocontrol reactivo, los individuos se comportan de forma prosocial en la búsqueda de autosatisfacción y autorespeto y evitan las transgresiones porque provocan una autocensura.

La autorregulación de la conducta moral no se limita al pensamiento moral. El razonamiento moral permite la influencia de la autocensura. Las reacciones afectivas proporcionan el mecanismo a través del cual los estándares regulan la conducta. La autocensura y el autorespeto que provocan las transgresiones y la adscripción a unas normas de conducta funcionan como influencias reguladoras. Los individuos llevan a cabo acciones que les hacen sentirse bien consigo mismos y evitan actuar de forma que violen los estándares morales para evitar sentimientos de culpa. Desde la perspectiva de Bandura, no hay mayor castigo que los remordimientos. Estas sanciones internas anticipadas provocan que el individuo se mantenga fiel a sus estándares internos.

Sin embargo, para la autorregulación de la conducta no se requieren únicamente habilidades de autorregulación, sino también confianza en la capacidad y eficacia personal para lograr un control personal.

Las influencias sociales afectan al funcionamiento del sistema interno de tres formas distintas. Contribuyen de forma importante al desarrollo de una eficacia autorreguladora a través de incentivos afectivos internos y sociales. En segundo lugar, proporcionan un apoyo colectivo para la adherencia a los estándares morales. Por último, facilitan la activación y desactivación selectiva de la autorregulación moral en función de la situación.

Es vital para el funcionamiento de la sociedad que los estándares morales sean compartidos por toda la gente. Si no existiese cierto consenso, la gente no reconocería los derechos de los demás cada vez que estuviesen en conflicto con sus deseos.

Los mecanismos propios de la autorregulación de la conducta moral involucran muchos más aspectos que el simple razonamiento moral. El razonamiento moral no es un proceso intrapsíquico. La forma en que se aplican los principios morales para enfrentarse a una situación varían según el contexto y las influencias a las que se ve sometido el conflicto moral.

#### **1.2.1.1. Mecanismos de activación y desactivación del control moral.**

Existen una serie de mecanismos en los procesos de autorregulación que suspenden el control moral del individuo sobre un determinado comportamiento y que permiten que el individuo cometa actos reprochables sin verse sujeto a sus mecanismos de control interno de la conducta y sufrir autocensura (Bandura, 1991). De este modo, la capacidad de autorregulación no produce un control invariante sobre el comportamiento del individuo. Los procedimientos por los que una acción reprochable puede adquirir un carácter moral son:

- *Justificación moral.* Las personas habitualmente no cometen una conducta reprochable hasta que no se han justificado a sí mismos la moralidad de sus acciones. Aquello que es reprochable puede convertirse en correcto a través de la reestructuración cognitiva. A través de este proceso, la conducta negativa se convierte en socialmente y personalmente aceptable al reinterpretarla en función de intereses morales. Una vez hecho esto, el individuo actúa por imperativo moral. Por ejemplo, la conversión de individuos socializados en combatientes de una guerra no se produce alterando su estructura de personalidad, instintos agresivos o estándares morales, sino que se consigue reestructurando el valor moral de matar para que pueda hacerse sin sufrir autocensura.

- *Etiquetado eufemístico.* El lenguaje eufemístico es una herramienta que permite disimular actividades reprochables e incluso conferirles un estatus respetable. De esta manera, la conducta destructiva se convierte en benigna y los que la cometen son liberados de un sentimiento de responsabilidad personal. Pueden emplearse expresiones "paliativas" para convertir aquello reprochable en respetable (los terroristas se

autodenominan "luchadores por la libertad"; en una guerra, se "elimina la oposición" en lugar de matar al enemigo; las víctimas civiles son "daños colaterales"; etc.). En ocasiones, los actos reprochables se relatan en voz pasiva para dar la imagen de que no son obra de nadie en particular.

La reestructuración cognitiva del comportamiento a través de las justificaciones morales y las categorizaciones "paliativas" son el mecanismo psicológico más efectivo para desactivar la autocensura moral. Esta reestructuración no solo elimina las connotaciones negativas sino que genera una autocomplacencia hacia los actos reprochables al darles un sentido positivo. Lo que antes era condenable se convierte en un elemento valorado.

- *Comparación ventajosa.* La conducta o el razonamiento moral pueden verse influidos por las comparaciones. De esta manera, actos que causan remordimientos pueden ser interpretados como válidos en comparación con otros actos mucho más reprochables.

- *Desplazamiento de la responsabilidad.* Otro mecanismo disociativo funciona ocultando y distorsionando la relación entre las acciones y sus consecuencias. Los individuos pueden actuar de formas que normalmente rechazarían si una autoridad legitimada acepta la responsabilidad por las consecuencias de la conducta. Bajo condiciones de desplazamiento de la responsabilidad, los individuos consideran sus actos como dictados de la autoridad en lugar de como responsabilidad suya.

- *Difusión de la responsabilidad.* El poder de la autocensura se debilita cuando el vínculo entre la conducta y sus consecuencias se difumina con la difusión de la responsabilidad por las conductas culpables. Esto puede suceder de varias maneras; una de ellas se produce cuando un resultado se alcanza a través de tareas que se dividen entre multitud de individuos, cada uno de los cuales ejecuta una pequeña porción de la tarea que por sí sola no tiene mayores consecuencias. En otras ocasiones, la difusión de la responsabilidad se produce en el marco de decisiones grupales que permiten que se decida cometer un acto reprochable en conjunto sin que nadie sea responsable individualmente.

- *Desconsideración o Distorsión de las consecuencias.* Cuando los individuos cometen acciones que perjudican a los demás en beneficio propio o por presiones sociales, evitan



la autocensura por el daño causado minimizándolo y restándole importancia a las consecuencias de sus actos. Esto sucede con más frecuencia cuando la acción se comete individualmente y por ello, no se puede eludir fácilmente la responsabilidad.

- *Deshumanización.* La fuerza de los controles internos del individuo también depende de la percepción que tenga sobre la víctima de su transgresión. El percibir al otro como un ser humano activa reacciones emocionales y empáticas que provocan que cualquier conducta dañina dirigida contra el otro sea rechazada. En cambio, las personas raramente culpabilizan su conducta y crean justificaciones para la misma cuando esta está dirigida hacia individuos que han sido cognitivamente privados de su humanidad.

- *Atribución de la culpa.* El imputar la responsabilidad de una acción a un adversario o a las circunstancias es otra manera de desculpabilizarse a uno mismo. En este caso, el individuo se considera como una víctima sin culpa alguna y considera que su conducta es el resultado de una provocación inevitable. En un conflicto, el individuo siempre puede remontarse a alguna provocación inicial o respuesta desproporcionada de la víctima de sus actos. Las víctimas de la conducta no son enteramente inocentes porque, con su conducta, contribuyen en parte a su sufrimiento. Así, las víctimas son culpadas por provocar el daño o perjuicio que sufren. Tomando como ejemplo el caso de los violadores y de aquellos individuos varones proclives a la agresión sexual, se observa que estos individuos utilizan mecanismos de desresponsabilización para evitar la autocensura. Mantienen creencias que consideran a las víctimas de la violación responsables de su propia victimización pues han provocado su violación a través de su apariencia sexualmente provocativa o de su poca resistencia a la agresión. Los hombres culpan a las víctimas más de lo que lo hacen las mujeres. La trivialización y la distorsión de las consecuencias es otro mecanismo de desresponsabilización utilizado en las violaciones. Los hombres que son proclives a cometer estas agresiones creen que, secretamente, las mujeres disfrutan de la violación. De esta forma, la autocensura que podría evitar este comportamiento es eliminada cuando los efectos traumáticos de la agresión son convertidos en efectos placenteros para la víctima.

- *Desresponsabilización moral gradual.* El cambio de conducta en el individuo a través de los diferentes mecanismos que sirven para eludir el control interno y la autocensura es gradual y se produce tras una disminución progresiva de las sanciones internas.

Durante este proceso, el individuo puede no ser consciente de que se está produciendo un cambio. Al principio, los individuos cometen actos que pueden tolerar porque no les provocan una gran autocensura. A medida que el individuo se va acostumbrando después de sucesivas transgresiones, su umbral de autorechazo aumenta, hasta que actos inicialmente aborrecidos pueden ser realizados sin demasiada preocupación. Este proceso puede acelerarse si las transgresiones son cometidas en nombre de principios morales.

- *Desresponsabilización de las sanciones internas y autoengaño.* Los valores y creencias afectan a la información que las personas buscan y la interpretación que le dan a sus percepciones. La mayoría de los individuos intenta mantener y mejorar la imagen que tienen de sí mismos. Por ello, no intentan buscar evidencias de su culpabilidad o de los perjuicios causados por sus acciones. La exposición selectiva y la interpretación distorsionada de los acontecimientos, que confirman y refuerzan creencias preexistentes, reflejan una auto-persuasión sesgada.

El autoengaño generalmente es utilizado por los individuos que deciden ignorar evidencias que les culpabilizan. Los individuos fanáticos generalmente no pierden el tiempo examinando los argumentos de quienes sostienen opiniones contrarias porque ya están convencidos de antemano de su falacia.

Al reducir la autocensura ignorando, minimizando o malinterpretando los efectos nocivos de una acción, el individuo pierde la posibilidad de hallar evidencias que le permitan refutar sus creencias. La percepción de engañarse a uno mismo no surge mientras el individuo no esté informado o esté mal informado de las consecuencias de sus acciones (Bandura, 1991).

#### **1.2.1.2. Razonamiento moral y socialización.**

Las prácticas de socialización que incluyen sanciones sociales combinadas con razonamiento favorecen la autorestricción en el individuo más eficazmente que las sanciones por sí solas. Las consecuencias sociales que sufre el transgresor de una norma

no se materializan si éste evita ser detectado. Sin embargo, el daño que causa a los demás se produce de todas maneras. La idea es que las consecuencias de un castigo evitan que se produzca una transgresión gracias al propio interés del potencial transgresor. Pero si estas consecuencias se perciben como soportables o evitables restringen en menor medida la conducta que el posible daño a los demás. Hay evidencia de que las sanciones negativas acompañadas de razonamientos que fomenten la empatía por las víctimas de la transgresión, promueven autorestricciones más fuertes que aquellas sanciones que se basan únicamente en las consecuencias negativas para el transgresor (Bandura, 1991).

### ***1.3. ESTADIOS O TIPOS MORALES PARALELOS SEGÚN DIVERSAS TEORÍAS***

Diversas teorías han intentado abarcar el fenómeno del razonamiento moral adoptando las más diversas perspectivas. Sin embargo, podemos trazar un paralelismo entre todas ellas al establecer una comparación entre los distintos niveles o formas de razonar moralmente que establece cada teoría (Kohlberg, 1992).

Es posible establecer una primera distinción en el modo que tienen de abordar el fenómeno moral y las distintas formas de razonamiento. Mientras unas teorías hablan de estadios de juicio moral, sugiriendo una perspectiva de desarrollo, otras se refieren a los distintos tipos de ego o caracteres morales. En ambos casos hallamos una serie de elementos comunes que reúnen a unas y otras. Todas ellas siguen una línea que va desde un pensamiento amoral o una forma de razonar dependiente (heterónoma) a un razonamiento autónomo, regido por normas internas al sujeto.

En la tabla que se presenta a continuación, se recogen ejemplos de las perspectivas clásicas de mayor relevancia en este ámbito. Aunque el número de categorías descrito en cada una es diverso, la clasificación que ofrece Kohlberg (1992) nos permite reunir las en un mismo marco comparativo:

Tabla 1.1. Estadios o tipos morales paralelos según diversas teorías. (Kohlberg, 1992).

TIPO DE EGO O CARÁCTER /AUTOR	1. TEMEROSO DEPENDIENTE	2. OPORTUNISTA	3. CONFORME A LAS PERSONAS	4. CONFORME A LA REGLA	5, 6. DE PRINCIPIOS - AUTÓNOMO
Mc Dougall (1908)	1. Instintivo	2. Premio y castigo	3. Anticipación de elogio y castigo		4. Regulación por un ideal interno.
Baldwin (1906)	1. No dualista	2. Intelectual		3. Ideal	
Hobhouse (1906)	1. Instintivo	2. Obligación como tabú mágico	3. Obligación como ideales de virtud personal	4. Obligación con reglas de sociedad.	5. Principios de ética racional.
Piaget (1948)	1. Premoral	3. Autónomo.			4. Autónomo.
	2. Obediencia heterónoma a la autoridad adulta.	Orientación a la igualdad y reciprocidad			Reciprocidad e igualdad ideales.
Peck y Havighurst (1960)	1. Amoral	2. Práctico	3. Conformista	4. Irracional - concienzudo	5. Racional - Altruista
Kohlberg (1958)	1. Orientado a la obediencia y castigo	2. Egoísmo e intercambio instrumental	3. Orientado a la aprobación, buen chico	4. Orientado a la autoridad, norma y orden social.	5. Orientación legalista de contrato social.
Fromm (1955)	1. Receptivo, dirigido a la tradición	2. Explotador, anónimo	3. Dirigido a otro	4. Acumulativo dirigido al anterior	6. Orientación de principio moral.
Riesman (1950)					5. Productivo, autónomo.
C. Sullivan, Grant y Grant (1957)	1.2. Pasivo, exigente	1.3. Conformista (explotador)	1.3 Conformista (cooperativo)	1.4. Autoritario - culpable	1.6. Auto-consistente
Harvey, Hunt y Schroeder (1961)	1. Absolutista - evaluativo	2. Auto-diferenciado	3. Empático		1.7. Integrante
Loevinger (1966)	1. Presocial	3. Práctico	4. Conformista	5. Escrupuloso	4. Independiente, integrado
	2. Temeroso, dominado por impulsos				6. Autónomo.
					7. Integrado

## **1.4. TEORÍAS COGNITIVO - EVOLUTIVAS DEL DESARROLLO MORAL**

### **1.4.1. TEORÍA MORAL COGNITIVO EVOLUTIVA**

La característica más obvia de las teorías cognitivo - evolutivas es su uso de cierta clase de concepto de estadio, de cierta noción de reorganizaciones secuenciales ligadas a la edad en el desarrollo de las actitudes morales. Otros supuestos comunes son los siguientes:

- 1- El desarrollo moral tiene un componente básico cognitivo estructural o moral juicial.
- 2- La motivación básica para la moralidad es la aceptación, la competencia, la autoestima, o la auto-comprensión, más que necesidades biológicas como la reducción de la ansiedad o el miedo.
- 3- Los principales aspectos del desarrollo moral son universales.
- 4- Las normas y principios morales básicos son estructuras que surgen a través de unas experiencias de interacción social más que a través de la interiorización de las reglas que existen como estructuras externas; los estadios morales no se definen por reglas interiorizadas, sino por estructuras de interacción entre el yo y otros.
- 5- Las influencias ambientales dentro del desarrollo moral son los estímulos cognitivos y sociales que recibe el individuo, más que las experiencias específicas con los padres o las experiencias de disciplina, castigo y premio.

Un aspecto básico de las teorías del desarrollo cognitivo es que la gente intenta darles sentido a sus experiencias, y que las experiencias cambian las estructuras conceptuales que las personas emplean para darle significado a las cosas. La cuestión fundamental es cuál es el tipo de experiencias responsables de transformar las estructuras del juicio moral. La noción de "desequilibrio cognitivo" de Piaget y la noción de "oportunidades

de adquisición de roles" de Kohlberg son demasiado vagas para hacer una definición operacional. Por otro lado, las categorizaciones de las experiencias vitales realizadas son demasiado concretas para relacionarlas con el desarrollo del juicio moral. Es necesario operativizar las experiencias en términos más generales y obtener datos de la reacción de los sujetos a las experiencias vitales.

#### **1.4. 2. LA TEORÍA DE PIAGET SOBRE EL DESARROLLO MORAL EN EL NIÑO**

Piaget retoma en su teoría una serie de principios ya postulados por Kant (de la Taille, 1998) como son la idea de la socialización a través de educación; la educación como instrumento para mejorar al ser humanos; la necesidad de mejorar la formación de los educadores y de investigar en el campo de la pedagogía; el importante papel de la familia y la escuela en la educación moral; el vínculo entre la educación moral y la disciplina; y el papel de la sanción en la educación moral. En su extensa revisión, Hersh, Reimer y Paolitto (1989) hacen una síntesis de la investigación de Piaget en el campo del desarrollo cognitivo y moral. El foco principal de la investigación de Piaget ha sido el desarrollo de la inteligencia humana, en concreto, cómo los procesos cognitivos que conforman la inteligencia del individuo evolucionan de un periodo cronológico a otro. Plantea que existen dos funciones invariantes en el desarrollo humano: organización y formación. La *organización* se refiere a la tendencia a sistematizar los procesos en sistemas coherentes. Para que estos sistemas funcionen, deben estar *adaptados* al medio. La función de *adaptación* en el ser humano opera a través de dos sistemas complementarios: asimilación y acomodación. La *asimilación* consiste en la forma en que la mente del individuo se enfrenta a un estímulo del entorno en función de su organización actual. La *acomodación* da cuenta de la modificación de la organización actual para responder a las demandas del medio. En definitiva, la mente no absorbe simplemente los datos del entorno del individuo que este se encuentra a medida que interacciona con el medio; la mente tiende a organizarse. El término con el que Piaget designa a las diferentes estructuras psicológicas resultado de la organización de la mente del individuo es el de *estadio*.

La teoría de Piaget describe los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la adolescencia. Las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de reflejos innatos, se organizan a través de la infancia en esquemas de conducta, se interiorizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en complejas estructuras intelectuales que culminan en la edad adulta. Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro etapas: el período sensoriomotor (del nacimiento hasta los dos años); el preoperatorio (de los dos a los siete años); el de operaciones concretas (de los siete a los once años); y el de operaciones formales (a partir de los once años).

#### *Pensamiento preoperatorio.*

Piaget define el pensamiento cómo "la representación interna de los actos externos" y cómo la base de la adquisición del lenguaje (Hersh, Reimer y Paolitto, 1989, pág. 32). La aparición del pensamiento es fundamental para que el niño supere el período sensoriomotor, en el que está limitado a sus capacidades sensomotoras, y esto sólo se produce hacia la mitad del segundo año de vida. El pensamiento en esta etapa es fundamentalmente egocéntrico, es decir, los niños están centrados cognitivamente en sí mismos y no contemplan la perspectiva de los demás. No distinguen entre lo que es verdad objetiva y subjetivamente. No comprenden que algo que les parece de una manera (el sol les parece más pequeño que la tierra o que el personaje de "superman" pueda volar) pueda no ser así en la realidad.

#### *Operaciones concretas.*

Entre los siete y nueve años los niños desarrollan desde el nivel de pensamiento preoperatorio al de operaciones concretas. En este nivel los niños son capaces de separarse de sus percepciones inmediatas para emitir juicios y realizar operaciones lógicas sobre objetos concretos, es decir, son capaces de utilizar acciones mentales



reversibles aunque en términos "concretos" (cuantificables, materiales). En esta etapa los niños adquieren la capacidad de clasificación y conservación.

La capacidad de utilizar operaciones concretas se va adquiriendo de forma gradual. Poco a poco, el niño aumenta y expande este nivel de razonamiento a un mayor número de actividades. A esta característica Piaget la denomina *décalage*.

### *Operaciones formales.*

Las operaciones concretas son una base limitada para conocer el mundo, puesto que el individuo sólo es capaz de percibir las cosas por sus características concretas y no puede formar categorías lógicas más abstractas. Las operaciones formales marcan la capacidad de razonar en términos de abstracciones formales y hacer operaciones sobre operaciones a un nivel metacognitivo. El desarrollo de operaciones formales marca un punto decisivo en el desarrollo social emocional y moral del niño. Se da a partir de los once o doce años y cubre diferentes grados de capacidad para pensar en abstracto.

### *Cognición y afecto.*

Piaget no concebía que el desarrollo de la inteligencia cognitiva y afectiva fuesen independientes. Considera que no es posible el desarrollo de estructuras sin la interacción del individuo con su entorno.

El interés juega un papel central en este desarrollo. El interés se activa cuando un estímulo del entorno capta la atención del individuo, y este interés se percibe como sentimiento. Provoca que el individuo se sienta movido a explorar internamente su relación con el estímulo en cuestión. Piaget mantenía que un individuo aislado no podía funcionar cognitivamente. Sin embargo, el afecto no podría experimentarse si no es a través de una estructura cognitiva. Así pues, el afecto se desarrolla paralelamente al conocimiento y depende de la habilidad del individuo para interpretar las situaciones sociales.

Piaget (1971) basó su estudio en cómo los niños desarrollan el respeto por las reglas y un sentido de solidaridad hacia la sociedad. Para Piaget la moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad está en el respeto que el individuo tiene por esas reglas. Propone que la moralidad se base en el respeto por las personas más que en el respeto por las reglas o tradiciones. Puede considerarse esta postura como consecuencia de la teoría de la socialización de Piaget. El respeto por las personas se basa en los procesos de interacción humana a través de los cuales el individuo construye su conocimiento. Dentro de esta teoría contempla varios tipos de respeto.

En el niño se da, por un lado, un respeto unilateral, consecuencia de la presión de los adultos y de su egocentrismo, y un respeto mutuo, consecuencia de la cooperación.

La presión adulta conduce hacia una moral heterónoma ya que la relación del niño con el sistema de reglas que le impone el adulto es de pura obediencia, sin tomar en cuenta el punto de vista de los demás. La influencia del adulto es neutra. Puede ser positiva o negativa, pero no favorece la evolución moral si es excesiva.

El respeto unilateral desemboca en el respeto mutuo cuando el niño alcanza cierta autonomía en su forma de pensar y actuar. El niño adquiere la noción de igualdad, lo que le hace aplicar la reciprocidad a sus pensamientos y superar su egocentrismo. A esta moralidad autónoma se llega a través del respeto mutuo y la cooperación.

Mientras que en la moralidad heterónoma existe una responsabilidad objetiva, en la moralidad autónoma se da una responsabilidad subjetiva.

Respecto a la perspectiva cronológica de este desarrollo, halló que la primera comprensión de las reglas surge alrededor de los seis años. En este momento los niños creen que las reglas son "leyes" que siempre han estado ahí y que no se pueden cambiar, porque son fijas e inmutables. Esta perspectiva continúa hasta los once años, cuando comienza a interpretarse que las reglas son modificables de acuerdo con las situaciones.

El respeto por las reglas de los niños de seis años se basa en una visión muy parcial y egocéntrica. Se imaginan que las reglas de las autoridades son fijas, porque no son capaces de adoptar el punto de vista de las autoridades y comprender el proceso de toma

de decisión. No pueden salirse de su propio rol y comprender la perspectiva de los demás. El niño a esta edad sigue las reglas fielmente incluso en ausencia de la autoridad e imagina graves consecuencias por desviarse de las mismas. Piaget denomina a esta etapa inicial "estadio del respeto unilateral".

El paso a la siguiente etapa no es un proceso puramente cognitivo. La redefinición cognitiva se desarrolla a medida que los niños adquieren una nueva serie de relaciones sociales. Este desarrollo implica conocimiento y afecto. Mientras que el respeto hacia las reglas en el primer nivel está basado esencialmente en el miedo, en el segundo nivel los niños diferencian entre respeto y miedo. El respeto en esta etapa se basa en un sentimiento de implicación con lo que es justo y equitativo.

Piaget plantea que el sentimiento de justicia del niño, a pesar de que puede ser naturalmente reforzado por los preceptos y por el ejemplo del adulto, es prácticamente independiente de estas influencias. Para desarrollarse necesita el respeto mutuo y la solidaridad con los otros niños.

A través del proceso de socialización, el niño cree que los patrones de interacción que se le imponen, son de hecho patrones necesarios que todo el mundo comparte. Ilustra este punto indicando las creencias del niño sobre el origen de los juegos: las reglas se aprenden de niños mayores que a su vez las han aprendido de sus padres, que a su vez, las aprendieron antes de sus padres. Piaget mantiene que el niño quiere aprender estas reglas porque cree que al hacerlo, se convertirán en adultos y verán las cosas tal y cómo las ven los adultos, desde su misma perspectiva. A este respecto, el proceso de socialización de Piaget lleva a adquirir la cultura y la identificación con lo que él cree que es la cultura, la perspectiva que tiene el adulto sobre ella.

La cultura no es una entidad estática, sino que consiste en una serie de formas de interacción. Piaget resalta esto al describir a los individuos autónomos moralmente como aquellos que mantienen unas normas de reciprocidad y de discusión objetiva y saben cómo hacerse respetar en función de eso. La autonomía consiste en comprender al prójimo y hacer que él también te comprenda, basándose en normas de reciprocidad.

Según la teoría de Piaget, el pensamiento moral se desarrolla en dos planos diferentes:

- 1.- El pensamiento moral efectivo, resultante de la experiencia moral personal.
- 2.- El pensamiento moral teórico o verbal, que tiene lugar cuando el niño emite un juicio sobre otro sujeto.

Piaget establece dos etapas sucesivas del desarrollo del razonamiento moral, separadas por una fase de transición.

Según Piaget (1971), todo el desarrollo surge de la acción, es decir, los individuos construyen y reconstruyen su conocimiento del mundo a través de la interacción con el ambiente.

La heteronomía moral resulta de dos factores. El primer factor es la estructura cognitiva del niño. El pensamiento de los niños se caracteriza por el egocentrismo. Los niños pequeños no son capaces de tomar en cuenta simultáneamente su propia visión de las cosas y la perspectiva de otra persona. El egocentrismo hace que los niños proyecten sus propios pensamientos y deseos en los demás. También se asocia con una visión unidireccional de las normas y el poder asociados al pensamiento moral heterónomo, y con distintas formas de “realismo moral”. El realismo moral se relaciona con la “responsabilidad objetiva”, que es tomarse al pie de la letra la ley en vez de interpretar cuál es su propósito. Es por eso que los niños pequeños se preocupan más por los resultados de las acciones que por la intención de la persona que comete el acto. El realismo moral también se relaciona con la creencia de los niños de una “justicia inmanente”, o que a toda mala acción le sigue un castigo.

El segundo factor de la heteronomía moral es su relación social con los adultos. En la relación natural de autoridad que existe entre adultos y niños, el poder es ejercido de arriba abajo. La relativa indefensión de los niños, junto con su egocentrismo infantil, conducen a una orientación moral heterónoma.

**Tabla 1.2. Etapas del desarrollo de razonamiento moral según Piaget (Revenga, 1992).**

<b>HETERONOMÍA PRESIÓN MORAL DE LOS ADULTOS</b>	<b>FASE INTERMEDIA</b>	<b>AUTONOMÍA COOPERACIÓN.</b>
<p>La presión moral se caracteriza por el respeto unilateral. Este respeto es la base de la obligación moral y del sentido del deber: toda consigna que proviene de una persona respetada es el punto de partida de una regla obligatoria. Esta moral del deber es esencialmente heterónoma.</p> <p>Bien: obedecer la voluntad del adulto.</p> <p>Mal: hacer lo que a uno le parece, desobedecer.</p> <p>Las relaciones del niño con sus padres son unas relaciones de presión. El bien es un producto de la cooperación, pero la relación de presión moral, generadores del deber, sólo puede conducir a la heteronomía. Una consecuencia extrema de la moral heterónoma es que desemboca en el realismo moral.</p>	<p>No sólo obedece las órdenes del adulto, sino la regla en sí misma. Tiende a la autonomía de la conciencia pero no la alcanza totalmente porque hay una regla que se impone desde fuera sin ser el producto necesario para la propia conciencia.</p>	<p>El niño descubre que la veracidad es necesaria en las relaciones de simpatía y afecto mutuo. La reciprocidad es un factor de autonomía. Existe autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior. La autonomía aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás cómo él querría ser tratado.</p>

Más adelante, a medida que interactúa con otros niños, el niño descubre que la estricta adherencia a unas reglas a veces resulta problemático. Se produce una evolución hacia un estadio de razonamiento moral autónomo, caracterizado por la capacidad de tomar una postura crítica hacia las normas y de aplicarlas con el objetivo de alcanzar una cooperación y respeto mutuo. La habilidad de actuar guiado por un sentido de reciprocidad y respeto mutuo se asocia con un cambio en la estructura cognitiva del niño del egocentrismo a una capacidad de tomar otras perspectivas. Coordinar la perspectiva individual con la de los demás conduce a determinar lo que es justo en virtud de la reciprocidad. Piaget consideraba que el desarrollo moral es resultado de las interacciones personales en las que los sujetos buscan soluciones que sean justas para todos. Esta perspectiva tiene el efecto adicional de llevar a una conducta más consistente que la perspectiva heterónoma de los niños más jóvenes.

Piaget creía, de forma similar a Durkheim, que la moralidad es el resultado de la interacción social o de la inmersión en el grupo. Durkheim, sin embargo, pensaba que el razonamiento moral era un resultado natural de la adhesión al grupo, que se manifiesta en el respeto a los símbolos, normas y autoridad del grupo. Piaget rechaza esta postura de que los niños pueden simplemente aprender e interiorizar las normas del grupo y pensaba que las personas definen la moralidad individualmente en su búsqueda de soluciones justas.

### **1.4.3. LA TEORÍA DE KOHLBERG**

La perspectiva de Kohlberg supuso un cambio radical al afirmar que en vez de ser la sociedad la que determina lo que es moralmente justo e injusto, es el individuo el que determina lo que esta bien y lo que está mal. En ciertos casos mantiene que es la conformidad hacia las normas sociales lo que está mal, y en otros casos que la disconformidad hacia las normas es correcta. Kohlberg adoptó la línea teórica de Piaget para el estudio del razonamiento moral en los siguientes aspectos:

- Al igual que Piaget, Kohlberg se centró en la cognición.
- De la misma forma, asumió que la organización del razonamiento moral se desarrolla en estadios.
- También expuso a los sujetos de su investigación a problemas para indagar en la estructura de su razonamiento.
- En sus estudios, también empleó dilemas morales con niños de diferentes edades, para descubrir las diferencias de edad en la forma de resolver problemas.

Las formulaciones de Kohlberg se basan en gran medida en la teoría de Piaget sobre el criterio moral del niño. Tratan de explicar el significado del término "moralidad" y la forma a través de la cual cada individuo desarrolla modos avanzados de razonamiento moral.

El supuesto fundamental del que partía Piaget era el de que el desarrollo intelectual y el desarrollo afectivo siguen evoluciones paralelas y que el razonamiento moral es un proceso cognitivo que se desarrolla de forma natural. Kohlberg adopta como punto de partida la teoría de Piaget, trasladando al campo del desarrollo moral el sistema de estadios que Piaget había elaborado en sus estudios sobre desarrollo cognitivo.

Cuando se habla de moralidad en general se suele concebir como un conjunto de valores que la persona ha ido asimilando de su entorno. Esto supone que cada individuo posee unos valores determinados de acuerdo con los cuales actúa habitualmente. Cuando estos valores entren en conflicto en una situación determinada, se pone en marcha el juicio o

razonamiento moral. En este caso, Kohlberg asume que el sujeto debe emplear un proceso lógico similar al descrito por Piaget en su teoría sobre el desarrollo cognitivo.

En caso de un conflicto moral, se suele producir un cierto desequilibrio, que se supera de dos maneras: adaptando el problema al modo habitual de razonar de la persona, o adaptando su pensamiento a un sistema de valores que nos permita resolver el conflicto. Es decir, el ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que permite reflexionar acerca de valores morales y ordenarlos de forma lógica.

Existen una serie de valores, tópicos o instituciones morales que se dan en cualquier sociedad y cultura:

- 1.- Leyes y normas
- 2.- Conciencia
- 3.- Roles de afecto personales
- 4.- Autoridad
- 5.- Derechos civiles
- 6.- Contrato, confianza y justicia a cambio
- 7.- Castigo y justicia
- 8.- El valor de la vida
- 9.- Derechos y valores de la propiedad
- 10.- Verdad
- 11.- Sexo y amor sexual



#### **1.4.3.1. Aplicación del concepto de estadio a la teoría del desarrollo moral. Kohlberg y Piaget.**

Una de las contribuciones más importantes de Kohlberg es la aplicación del concepto de estadio a la teoría sobre el desarrollo moral. Propone una sucesión de seis estadios que van desde la adquisición del pensamiento lógico hasta la edad adulta y define las siguientes nociones necesarias para los estadios de desarrollo cognitivo (Hersh, Reimer y Paolitto, 1988):

- 1- *Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar.* Dos personas en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero razonarán sobre el mismo de diferente forma. Aunque sostengan el mismo valor, su sentido será distinto.
- 2- *Cada estadio forma un todo estructurado.* El individuo que pasa de un estadio a otro reestructura todo su modo de pensar en temas como la causalidad, perspectiva y conservación. En el campo moral reestructura toda su concepción de temas relacionados con la moralidad. No se trata simplemente de un aprendizaje de nuevas respuestas.
- 3- *Los estadios forman una secuencia invariante.* La secuencia de estadios a lo largo de los cuales se desarrolla el individuo sigue siempre la misma secuencia. Un estadio superior debe desarrollarse después de uno inferior, porque implica alcanzar operaciones cognitivas que desde una perspectiva lógica son más complejas que las operaciones de la etapa anterior. Un niño no puede acceder al pensamiento lógico sin pasar por una etapa de pensamiento prelógico o preoperatorio. En el terreno moral, la secuencia también se define por la complejidad de cada etapa sucesiva. Un estadio superior implica el dominio de operaciones cognitivas más complejas que las precedentes. El pensamiento se desarrolla en dirección ascendente hacia un mayor equilibrio.
- 4- *Los estadios son integraciones jerárquicas.* Cuando un individuo alcanza un estadio superior, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran en los niveles

más bajos. Los individuos capaces de realizar operaciones formales siguen siendo capaces de realizar operaciones concretas.

Continuando la línea de Piaget, Kohlberg propuso que los niños desarrollan su razonamiento a través de sus experiencias que incluyen la comprensión de conceptos morales como la justicia, los derechos, la igualdad y el bienestar. Kohlberg continuó el estudio del razonamiento moral más allá del rango de edad en el que se centró Piaget y determinó que el proceso de alcanzar la madurez moral duraba más tiempo y era más gradual de lo que Piaget mantenía. De esta manera, dividió cada una de las etapas de Piaget en dos estadios evolutivos.

Tabla 1.3. Descripción de los estadios de razonamiento moral. (Kohlberg, 1976).

NIVEL Y ESTADIO	CONTENIDO DEL ESTADIO		
	LO QUE ESTÁ BIEN	RAZONES PARA HACER EL BIEN	PERSPECTIVA SOCIAL DEL ESTADIO
<b>Nivel I:</b> <b>Preconvencional</b> <b>Estadio 1:</b> <b>Moralidad</b> <b>heterónoma.</b>	Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar daño físico a las personas y a la propiedad en general.	Evitar el castigo; poder superior de las autoridades.	Punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de otros ni reconoce que son distintos a los suyos propios. No relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confunde la perspectiva de las autoridades con la propia.
<b>Estadio 2:</b> <b>Individualismo. Fines</b> <b>instrumentales e</b> <b>intercambio.</b>	Sigue las reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato. Actúa para cumplir los propios intereses y necesidades y deja a otros que hagan lo mismo. El bien es algo que se considera justo y equivale a un intercambio igual, un pacto o acuerdo.	Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.	Perspectiva concreta individualista. Consciente de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto. El bien es relativo (en el sentido concreto individualista).

Tabla 1.3. Descripción de los estadios de razonamiento moral. (Kohlberg, 1976). (Continuación)

NIVEL Y ESTADIO	LO QUE ESTÁ BIEN	RAZONES PARA HACER EL BIEN	PERSPECTIVA SOCIAL DEL ESTADIO
Nivel II: Convencional. Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal.	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa tener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser buena persona ante sí mismo y ante los demás. Creer en la regla de oro. Deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica "buena conducta".	Perspectiva del individuo en relación con los otros individuos. Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos y expectativas, que adquieren primacía sobre los intereses individuales. Todavía no considera una perspectiva del sistema generalizado.
Estadio 4: Sistema social y conciencia.	Cumplir aquellos deberes a los que se han comprometido; las leyes que se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. El bien consiste asimismo en contribuir a la sociedad, grupo o institución.	Mantener la institución en marcha y evitar un parón en el sistema "si todos intentarán hacerlo". El imperativo de la conciencia consiste en cumplir las obligaciones definidas por parte de uno mismo (se confunde fácilmente con la creencia del estadio 3 acerca de las reglas y la autoridad).	Diferencia entre el punto de vista de la sociedad y los acuerdos o motivos interpersonales. Adopta el punto de vista del sistema que define roles y reglas. Considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.

Tabla 1.3. Descripción de los estadios de razonamiento moral. (Kohlberg, 1976). (Continuación)

NIVEL Y ESTADIO	LO QUE ESTÁ BIEN	RAZONES PARA HACER EL BIEN	PERSPECTIVA SOCIAL DEL ESTADIO
<b>Nivel III:</b> <b>Postconvencional o de Principios</b> <b>Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales.</b>	<p>Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a un grupo.</p> <p>Las reglas son mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque forman el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría (ej. la vida y la propiedad).</p>	<p>Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos. Un sentimiento de compromiso de contrato se acepta libremente. Preocupación porque las leyes y los deberes se basan en cálculos racionales de utilidad general; "el mayor bien para el mayor número posible".</p>	<p>Perspectiva anterior a la sociedad. El individuo racional, consciente de los valores y derechos por encima de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.</p>
<b>Estadio 6:</b> <b>Principios éticos universales.</b>	<p>Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Dichos principios son principios éticos universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.</p>	<p>La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.</p>	<p>Perspectiva de un punto de vista moral de que parten los acuerdos sociales. La perspectiva es de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se las debe tratar.</p>

Desde un punto de vista cognitivo, los estadios 1 y 2 se encuentran en un nivel inferior, pues los individuos en estos niveles hacen uso de operaciones concretas. En los estadios 3 y 4 se hace uso de las operaciones formales para emitir juicios y por ello se encuentran en un nivel convencional. En el nivel postconvencional los individuos ya emplean operaciones abstractas y se corresponde con los estadios 5 y 6.

**Estadio 1.-** Es el nivel más bajo de desarrollo encontrado por Kohlberg. coincide con la heteronomía moral descrita por Piaget y corresponde a una salida reciente del egocentrismo.

Los deseos u órdenes expresados por la figura de autoridad se convierten en reglas que deben respetarse para evitar el castigo. Es un razonamiento más intuitivo que lógico y cualquier conflicto moral queda resuelto con la aplicación de un castigo. Cronológicamente los niños pasan por este estadio entre los cinco y los ocho años.

**Estadio 2.-** Aunque todavía se sitúa dentro del razonamiento preconvencional de Piaget, supone un gran avance respecto al estadio anterior. El individuo descubre que existen perspectivas diferentes a la suya. Aprende a discernir cómo reaccionará la persona con la que interactúa. Durante este estadio surge un nuevo valor, el de justicia. En este punto, la justicia consiste en que todos tengan similares oportunidades, es decir, es una justicia distributiva y retributiva. La proporción de niños en este estadio disminuye a partir de los siete años en familias de clase media pero sigue siendo bastante dominante entre jóvenes de nivel social inferior.

**Estadio 3.-** Este estadio se sitúa en la preadolescencia y en la adolescencia y en él comienza el razonamiento moral convencional. El individuo reconoce los intereses de un grupo o sociedad.

La motivación para actuar moralmente está en vivir de acuerdo con lo que los demás esperan de una persona como miembro de un grupo o sociedad. Una persona puede perseguir sus propios intereses mientras no dañe los del grupo.

**Estadio 4.-** El individuo adopta el punto de vista del sistema social en el que participa. Tiene en cuenta los intereses de cada grupo y los compara con los intereses del conjunto de la sociedad.

El tipo de argumentos propios de este estadio que se emplean en el razonamiento moral toma en consideración las cuestiones sociales desde la perspectiva de un sistema fijo de leyes y creencias. La moralidad se concibe cómo un sistema fijo de leyes y creencias. No se pueden aceptar otras posiciones sin que este sistema se vea amenazado, por lo que los individuos que permanecen en este estadio cuando se encuentran en situaciones que cuestionen su sistema se desentienden de las posibles incongruencias. Comienza a desarrollarse hacia la mitad de la adolescencia y en muchos casos es el estadio más alto al que acceden los adultos.

**Estadios 5 y 6.-** Rara vez se llega a estos estadios antes de los 20 años. Estos estadios suponen juicios morales abstractos bien conformados. Los compromisos sociales o legales se contemplan cómo algo a lo que cada persona se obliga libremente a través de un compromiso personal, dando por supuesto que los demás han elegido un compromiso similar. Los acuerdos mutuos definen la naturaleza de las obligaciones que generan. En este estadio el individuo construye un sistema racional de principios para tomar decisiones morales.

En la teoría de Kohlberg, los principios son visiones de una sociedad cooperativa ideal. Los estadios 5 y 6 son los que constituyen la *moralidad de principios*. Kohlberg constató que el estadio 6 se da con tan poca frecuencia que la fiabilidad interjueces mejora cuando no se puntúa este estadio. En investigaciones realizadas con el *Defining Issues Test*, los enunciados de los estadios 5 y 6 ofrecían unos resultados tan parecidos que Rest (1979) combinó ambos estadios en una puntuación *de principios*. En el ámbito filosófico, Kohlberg caracterizó las filosofías utilitarias como pertenecientes al estadio 5 y las deontológicas como pertenecientes al estadio 6. En el *Defining Issues Test* (Rest, 1979) el estadio 5 se caracteriza como una aproximación política a la moralidad, puesto que apela a mecanismos políticos (democráticos) para alcanzar el consenso. En cambio, el estadio 6 representa una visión de una sociedad ideal que equilibra las cargas y beneficios de una forma de vida cooperativa, y optimiza el bienestar y beneficio de cada persona en ese orden social, algo que no alcanza el estadio 5. Una sociedad semejante se

articula por principios tales como la justicia, el utilitarismo, la beneficencia, el respeto por las personas, la autonomía, etc.

Debemos situar los estadios morales dentro de la secuencia del desarrollo de la personalidad. Los individuos pasan por un proceso de desarrollo moral avanzando desde los primeros estadio hacia los superiores.

En general, casi ningún adolescente ni adulto se encuentra por completo en el estadio de operaciones concretas. Muchos estarán en el estadio de operaciones formales parciales y la mayoría en el estadio más alto de operaciones formales. El razonamiento moral avanzado se basa en el razonamiento lógico avanzado, y se desarrolla de forma paralela a éste. El estadio moral está relacionado con el avance cognitivo de la persona y la conducta moral, aunque el trabajo de Kohlberg se centre en el razonamiento moral.

Los seis estadios morales de Kohlberg se agrupan dentro de tres grandes niveles: nivel preconvencional (estadios 1 y 2), nivel convencional (estadios 3 y 4) y nivel postconvencional (estadios 5 y 6).

Para comprender los seis estadios es preciso entender los tres niveles morales. El nivel moral preconvencional es el nivel de la mayoría de los niños menores de 9 años, de algunos adolescentes y de muchos adolescentes y adultos delincuentes. El nivel convencional es el nivel de la mayoría de los adolescentes y adultos de la nuestra y otras sociedades. El nivel postconvencional se alcanza por una minoría de adultos y, normalmente, sólo después de los veinte años. En el nivel convencional el individuo acepta y mantiene las normas y expectativas de la sociedad y autoridad por el mero hecho de ser reglas. En el nivel preconvencional, el individuo todavía no entiende ni acepta estas normas y acuerdos. En cambio, en el nivel postconvencional, normalmente se aceptan las normas sociales, pero esta aceptación se basa en la formulación y aceptación de los principios morales que subyacen a esas reglas.



**Tabla 1.4. Clasificación del juicio moral en niveles y estadios de desarrollo.**  
(Kohlberg, 1967).

NIVEL	BASES DEL JUICIO MORAL	ESTADIO DE DESARROLLO
I	El valor moral reside en acontecimientos externos cuasifísicos, en los malos actos o en necesidades cuasifísicas más que en las personas o estándares.	<p>Estadio 1: Orientación al castigo y obediencia. Referencia egocéntrica al poder o prestigio superiores, o una tendencia a evitar problemas. Responsabilidad objetiva.</p> <p>Estadio 2: Orientación ingenuamente egoísta. La acción correcta es la que satisface las necesidades de uno y ocasionalmente las de otros. Consciencia del relativo valor de la perspectiva y necesidades de cada actor. Orientación al intercambio y la reciprocidad.</p>
II	El valor moral reside en interpretar roles buenos o correctos, en mantener el orden y las expectativas de los demás.	<p>Estadio 3: Orientación del buen chico. Orientación a agradar y aprobar a los demás, así como a ayudar. Conformidad a imágenes estereotipadas de la mayoría y juicio por intenciones.</p> <p>Estadio 4: Orientación de mantenimiento de la autoridad y el orden social. Orientación a "cumplir el deber" y mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado, por sí mismo.</p>
III	El valor moral reside en la conformidad del ego con estándares, derechos o deberes compartidos o compartibles.	<p>Estadio 5: Orientación legalista contractual. Reconocimiento de un elemento arbitrario o punto de partida en reglas o expectativas para poder llegar a un acuerdo. El deber se define en términos de contrato, evitando la violación de los derechos de los otros y según la voluntad y bienestar de la mayoría.</p> <p>Estadio 6: Orientación de conciencia o principio. Orientación no sólo hacia reglas sociales ordenadas sino a principios de elección que requieren la llamada a una consistencia y universalidad lógica. Orientación a la conciencia como un agente dirigente y a un mutuo respeto y confianza.</p>

#### **1.4.3.2 Perspectivas sociales de los niveles morales.**

**Tabla 1.5. Perspectivas sociales en cada nivel moral**

<b>JUICIO MORAL</b>	<b>PERSPECTIVA SOCIAL</b>
I. Preconvencional	Perspectiva individual concreta
II. Convencional	Perspectiva de miembro de la sociedad
III. Postconvencional, o de principios	Perspectiva anterior a la sociedad.

Kohlberg (1992) revisa las perspectivas sociales de cada uno de los niveles morales. El nivel preconvencional carece de perspectiva social. El nivel convencional incorpora ciertas consideraciones como son: 1.- Interés por la aprobación social; 2.- Interés por la lealtad a las personas, grupos y autoridad; y 3.- interés por el bienestar de otros y de la sociedad. La perspectiva del nivel postconvencional es parecida a la preconvencional en el sentido de que vuelve al punto de vista del individuo en lugar de adoptar un punto de vista de miembro de la sociedad. Sin embargo, este punto de vista es universal; es el de *cualquier individuo moral racional*. Consciente de la perspectiva de miembro de la sociedad, la persona postconvencional se la cuestiona y redefine en términos de perspectiva moral individual. La perspectiva postconvencional es prioritaria a la sociedad, es la perspectiva de un individuo que se ha comprometido moralmente o que mantiene los niveles en los que debe estar basada una sociedad buena y justa.

La perspectiva social de los seis estadios de razonamiento moral adopta aspectos más diferenciados:

##### ***1.- Nivel Preconvencional.***

- Estadio 1. Implica únicamente el punto de vista individual.
- Estadio 2. Tiene en cuenta a otros individuos, cada uno de los cuales mantiene un punto de vista diferente.

***2.- Nivel Convencional.***

- Estadio 3. La perspectiva propia de este estadio implica el compartir relaciones de respeto y confianza entre dos o más personas. La perspectiva es de miembro de un grupo.
- Estadio 4. La perspectiva como miembro de la sociedad en su totalidad de este estadio es una perspectiva de "sistema".

***3.- Nivel Postconvencional***

- Estadios 5 y 6. Los individuos que alcanzan estos niveles se caracterizan por emplear operaciones de justicia. Puede decirse que adoptan una perspectiva anterior a la sociedad.

En el estadio 5 se distingue entre un punto de vista moral y otro legal, pero resulta difícil definir una perspectiva moral independiente de los derechos legales contractuales. En el estadio 6, la obligación se define por unos principios universales éticos de justicia.

**1.4.3.3. La concepción de justicia en los estadios de Kohlberg.**

Los dilemas morales empleados por Kohlberg plantean problemas relacionados con el concepto de justicia. Según los aspectos a los que hacen referencia se distingue entre las siguientes operaciones de justicia (Revenga, 1992):

- Justicia distributiva: la forma en que la sociedad distribuye sus bienes y valores.
- Justicia conmutativa: acuerdos voluntarios, contratos o intercambios entre iguales.

- Justicia correctiva: principios correctivos cuando se ha cometido una transgresión que exige retribución o compensación.

*El procedimiento de la justicia.* Los estadios descritos por Kohlberg difieren en la concepción de justicia propia de cada uno:

*Estadio 1.-* Moralidad Heterónoma. Se caracteriza por un realismo moral ingenuo. Los deseos u órdenes expresados por una figura de autoridad se convierten en reglas que el niño debe obedecer para evitar el castigo. El castigo es identificado con una mala acción.

La justicia distributiva en este estadio se orienta hacia una igualdad estricta sin tener en cuenta aspectos como la necesidad o el merecimiento.

La justicia retributiva es heterónoma y se manifiesta en el respeto a la autoridad.

*Estadio 2.-* Individualismo, Moralidad instrumental. La perspectiva de este estadio es pragmática: se intenta obtener el mayor beneficio para uno mismo, minimizando las consecuencias negativas. Concibe las relaciones personales como un intercambio instrumental.

En este estadio la justicia distributiva incluye consideraciones de igualdad y reciprocidad. La idea de equidad se basa en la búsqueda razonable de los intereses personales.

La justicia correctiva se basa en las necesidades individuales para conseguir una igualdad. La justicia conmutativa se concibe como un intercambio instrumental que coordina de forma simple los intereses individuales.

*Estadio 3.-* Coincide con el inicio de la adolescencia. Hay un cambio de los intereses individuales a los intereses de la sociedad o grupo. En vez de concebirse las relaciones como un intercambio simple se adopta la postura de una tercera persona. Se percibe que existen unas normas morales que regulan la relación entre las personas y que están por

encima de las situaciones concretas. Se adopta un rol prosocial y hay un interés por mantener la confianza y la aprobación social intentando mantener las expectativas que los demás mantienen sobre uno. Las operaciones de justicia se basan en la "regla de oro": "haz a los otros lo que te gustaría que hicieran contigo".

La justicia distributiva implica equidad en vez de intereses individuales. La justicia correctiva subraya la importancia de los motivos por los que se infringen las normas morales. En cuanto a la justicia conmutativa, ésta implica la modificación de la reciprocidad motivada por una serie de normas morales.

*Estadio 4.-* La moralidad se concibe como un sistema social. Se adopta la perspectiva de *miembro de la sociedad* de la que es miembro. Esta perspectiva se basa en la idea de un sistema social basado en normas que se aplican de forma imparcial. Se considera necesario mantener un sistema de reglas para resolver los conflictos entre personas. La justicia distributiva se basa en la idea de imparcialidad y el respeto a las instituciones. La justicia correctiva también se basa en la imparcialidad a la hora de aplicar la ley. La justicia conmutativa se basa en la importancia que se da a mantener los acuerdos orientados a mantener el funcionamiento de la sociedad.

*Estadio 5.-* La moralidad de este estadio se basa en los derechos humanos y el bienestar social. Se considera que las leyes y sistemas sociales son válidos en la medida que preservan y protegen los valores y derechos humanos fundamentales. El sistema social es un contrato establecido libremente entre cada uno de sus miembros para preservar los derechos y promover el bienestar entre ellos. Hay una preocupación especial por defender los derechos de la minoría. La justicia distributiva se concibe como un respeto por los derechos humanos básicos y como una jerarquización de valores morales. En la justicia correctiva se ponen de manifiesto las nociones retributivas del castigo. Se considera que la práctica de procedimientos adecuados en un sistema social razonablemente justo conduce a una mayor igualdad. La justicia conmutativa se basa en el contrato social. La ruptura de un acuerdo libremente establecido atenta contra la dignidad de la persona.

*Estadio 6.-* Es una moralidad de principios éticos generales, prescriptivos, universales y reversibles. Consiste en actuar mediante procedimientos justos, tales como

imparcialidad o reversibilidad. Los principios en que se basa son diferentes a los valores y derechos. Son prescripciones positivas que se pueden aplicar a cualquier situación. La justicia distributiva se rige por la imparcialidad o equidad, conjuntada con un principio de igualdad. Se considera que las diferencias individuales no deben tenerse en cuenta porque pueden ser moralmente arbitrarias.

Respecto a la justicia correctiva se considera que el castigo puede ser necesario, pero no debe ser retributivo, pues debe respetarse la dignidad del infractor. En la justicia conmutativa se considera que las relaciones personales se rigen por contratos o promesas. La violación de una promesa supone defraudar la confianza y el respeto mutuo de las personas y sólo es permisible por una causa de fuerza mayor.

#### **1.4.3.4. Jerarquía moral.**

Locke (1979, 1980) apunta que los estadios más avanzados de razonamiento moral no son cognitivamente superiores porque, en la mayoría de sus juicios, los individuos no emplean el nivel más alto de razonamiento del que son capaces. Según Rest (1973), no está claro que las personas tengan un impulso inherente para utilizar las formas de razonamiento más altas de que son capaces, pues raramente las utilizan. Tampoco puede argumentarse que el razonamiento en los estadios morales más avanzados sea funcionalmente superior, puesto que los juicios morales no prescriben modos concretos de conducta ni prescriben soluciones concretas a los problemas morales (Bandura, 1991).

De hecho, las posibles consecuencias de una decisión pueden influir en la forma en que se razone sobre un problema moral. Cuando se introduce información sobre las posibles consecuencias de cada alternativa en dilemas morales hipotéticos, el nivel de razonamiento moral de principios disminuye al aumentar la gravedad de las consecuencias personales de una conducta moral. En este caso, los individuos suelen dar prioridad a su propio interés en mayor medida (Sobesky, 1983).

#### **1.4.3.5. Orientaciones morales.**

Existen cuatro grupos posibles de categorías primarias denominadas *orientaciones morales* (Kohlberg, 1992). Se encuentran en cada uno de los estadios y definen cuatro tipos de estrategias de decisión, centrándose cada una en uno de los cuatro elementos universales que se dan en cualquier situación social. Las orientaciones y elementos son los siguientes:

- 1.- *Orden normativo*: Se orienta hacia las normas prescritas y roles de orden moral o social.
- 2.- *Consecuencias de utilidad*: Se basa en las *consecuencias de bienestar* para uno mismo y/o los demás.
- 3.- *Justicia o equidad*: Se centra en las relaciones de libertad, igualdad, reciprocidad y acuerdo entre las personas.
- 4.- *El yo ideal*: Orientación hacia una imagen del actor como *yo bueno*.

Según Kohlberg, la estructura esencial de la moralidad es una estructura de justicia, que en definitiva se basa en la distribución de los derechos y deberes regulados por conceptos de igualdad y reciprocidad. El sentido de justicia de una persona es lo más distintivo y fundamentalmente moral. Uno puede actuar moralmente y cuestionarse todas las normas, se puede actuar moralmente y cuestionarse el bien mayor, pero no se puede actuar moralmente y cuestionarse la necesidad de justicia.

En consonancia con las orientaciones morales, Davison y Robbins (1978) plantean las siguientes bases del orden moral:

- Estadio 1: impulsos internos y poder.
- Estadio 2: intercambios interpersonales simples y necesidad de satisfacción.

- Estadio 3: mantenimiento de relaciones interpersonales positivas.
- Estadio 4: mantenimiento del orden social.
- Estadio 5A: el contrato social legítimo y el humanismo e individualismo intuitivo.
- Estadio 6: La conciencia individual.

Kohlberg establece una distinción dentro de cada estadio referente a las distintas orientaciones morales. Las orientaciones morales de orden normativo y utilitario se interpretan como el "Tipo A" de cada estadio. El "Tipo B", en cambio, se centra en la conjunción de una orientación de justicia con una orientación del *yo ideal*. El Tipo A hace juicios de forma más descriptiva y predictiva en términos de "lo que se suele hacer". El Tipo B hace juicios de forma más prescriptiva, acerca de lo que debe ser o de lo que se acepta internamente por el yo.

El subestadio B es más maduro que el A en el sentido de que, por ejemplo, un subestadio 3A puede avanzar hacia un 3B, pero no viceversa (aunque puede avanzar hacia un 4A). Las personas pueden saltarse un subestadio B, es decir, avanzar de 3A a 4A, pero si cambian de subestadio es siempre de A a B. El subestadio B es una consolidación o equilibrio de la perspectiva social del estadio A.

#### **1.4.3.6. La Descentración.**

El desarrollo del razonamiento moral maduro (en concreto, la transición de una reciprocidad instrumental a ideal) pone de manifiesto un proceso constructivo de descentración, es decir, de prestar atención e interrelacionar múltiples rasgos de las situaciones (Grueneich, 1982; Kaplan, 1989; Leahy, 1983). Los niños pequeños tienden a concentrar o centrar (de ahí "descentración") su atención únicamente en un solo rasgo o parte limitada de una situación que sea especialmente interesante para él, olvidándose del resto (Flavell, 1985). La descentración es un fenómeno que está presente también en el desarrollo lógico-cognitivo del niño (por ejemplo en la adquisición de los conceptos



de conservación o transitividad) y que también tiene especial relevancia en su desarrollo socio-cognitivo. Gibbs (1992) argumenta que el proceso cognitivo básico en el desarrollo sociomoral del niño es la descentración, que define cómo "la habilidad desarrollada para atender a e interrelacionar múltiples perspectivas en una situación social, o en términos generales, múltiples elementos de una situación" (pág. 223). Un niño que no posea esta habilidad de interrelacionar perspectivas tenderá a centrarse en los elementos salientes pero superficiales o ajenos a una situación moral. Flavell (1985) ilustra cómo el niño progresa en la adquisición de descentración explicando que el preescolar tiende en gran medida a concentrar o centrar su atención exclusivamente en un único elemento o en una porción limitada de un conjunto de estímulos que sean particularmente salientes o le interesen especialmente, ignorando otros elementos importantes en la tarea.

Flavell documenta una evolución desde las apariencias superficiales a la inferencia de significados ocultos, tanto en el desarrollo social como en el no social, referidos a la descentración. Cuando emplean un razonamiento social causal los niños pequeños no suelen considerar la información sobre estados fisiológicos o motivaciones a menos que sea explícita y saliente, es decir, manifestada de forma inequívoca. Además, los niños de más edad son capaces de integrar con más efectividad información diversa sobre un fenómeno causal, integrar nueva información al cabo del tiempo y considerar las emociones en conflicto. En definitiva, son capaces de tomar en cuenta aspectos como las motivaciones o estados psicológicos e interrelacionarlos incluso si no son explícitos, es decir, los niños mayores son capaces de "descentrarse" (Nunner-Winkler y Sodian, 1988).

En este sentido, Flavell (1985) ha caracterizado la descentración como un cambio desde un razonamiento centrado en la atención a los detalles más salientes de una situación a un razonamiento basado en una atención a la situación más extensa, mejor distribuida y equilibrada. De acuerdo con Gibbs (1992), los procesos de descentración conducen de forma natural a la reducción del razonamiento centrado en uno mismo (egocentrismo) y la emergencia de conceptos de igualdad y reciprocidad en los ámbitos físico y social. En el ámbito social, la igualdad y la reciprocidad son los elementos constitutivo de la justicia. Así pues, la descentración en el ámbito social está relacionada con la reducción del "sesgo egocéntrico" definido por Flavell o el egocentrismo en términos

piagetianos. El fenómeno de la descentración gira en torno a una serie de cuestiones centrales que se presentan también en contextos sociales y sociomorales, como, por ejemplo, la igualdad o la imparcialidad. La emergencia de un ideal de imparcialidad o de igualdad puede asociarse con el declive del egocentrismo. Puesto que el elemento de la situación que habitualmente le resulta más relevante o interesante al niño suele pertenecer a su propio punto de vista, necesidades o deseos (o los de alguien con quien se identifica), la mayor parte de la atención del niño se centra en su propio punto de vista (a menos que esté presente una figura de autoridad adulta). Las perspectivas de otras personas o bien son ignoradas o asume que son iguales a la suya (apropiadamente o no). Este sesgo egocéntrico, junto con las motivaciones egoístas del niño, le llevan a actuar habitualmente injustamente y en su propio beneficio (Gibbs, 1992).

Aunque el sesgo egocéntrico pueda disminuir con la descentración o el desarrollo cognitivo, probablemente nunca desaparece. Aunque se superen las motivaciones egoístas, no deja de ser verdad que “experimentamos nuestros propios puntos de vista de forma más o menos directa, mientras que siempre debemos acceder a los de los demás de forma más indirecta. Además, normalmente no somos capaces de prescindir completamente de nuestros propios puntos de vista, al tratar de inferir los de los demás” (Flavell, 1985, pág. 125).

Los deseos y necesidades de los niños o de las personas cercanas a él normalmente resultan más salientes o interesantes al niño. Es probable que su propio punto de vista acapare la mayor parte de su atención, al menos en ausencia de una figura de autoridad. Este sesgo egocéntrico explica, al menos en parte, las atribuciones injustas e inclinadas a su favor que hace el niño sobre la justicia (Damon, 1977).

Tal y como señala Gibbs (1991), aunque la descentración reduce el sesgo egocéntrico, éste nunca es eliminado del todo, ni siquiera cuando se alcanza la madurez cognitiva, puesto que mientras uno conoce de primera mano su propio punto de vista, la perspectiva de los demás sólo puede conocerse de manera más indirecta. A esto se suma que uno nunca puede prescindir por completo de su propio punto de vista cuando se pone en lugar de otro. A medida que la atención en situaciones sociales se hace menos egocéntrica y se distribuye más ampliamente e igualitariamente, surge un sentimiento de igualdad o imparcialidad, como la idea de que los recursos deben compartirse

igualmente. Este aspecto de equilibrio que conlleva la descentración, hace que surja el concepto de reciprocidad, definido como la corrección de los "desequilibrios" y relacionado con la igualdad, o "actos compensatorios" (Damon, 1977).

Piaget (1971) planteó que las prescripciones de reciprocidad e igualdad surgen de manera natural a medida que el grupo de iguales facilita la descentración social al oponerse y reaccionar a los puntos de vista del niño.

La descentración también puede definirse en términos de reciprocidad, tanto en su versión instrumental o pragmática (estadio 2) o de una manera más ideal e hipotética (estadios 3 y 4). La igualdad y la reciprocidad están muy relacionadas: A medida que la atención situacional del niño se va ampliando, va entendiendo las igualdades entre los elementos o perspectivas de la situación y comprende su relación recíproca. Las prescripciones de igualdad y reciprocidad que se generan a través de la descentración contribuyen a proporcionar motivación a la conducta al constituirse en principios auténticos y necesarios. La estructuración cognitiva de una situación como injusta provoca una motivación para restablecer la necesaria reciprocidad o igualdad (Kohlberg, 1992). Así pues, la descentración cognitiva proporciona una motivación moral.

Hoffman (1983) señala que también debe prestarse atención a la interacción entre los procesos cognitivos y afectivos que puedan atenuar o negar una situación moral. Una conducta moral sólo es posible una vez que la motivación moral supera otras motivaciones egoístas. La motivación moral cognitiva también tiene que superponerse a lo que Hoffman (1987) denomina el "sesgo de empatía". Mientras que el sesgo egocéntrico supone una desigualdad a favor de uno mismo, el sesgo de empatía consiste en favorecer desigualmente a los que están vinculados o son parecidos a uno mismo, o a aquellos que están presentes físicamente. Superar el sesgo de empatía entraña el siguiente paso en la motivación moral que, aunque tiene un fundamento afectivo (basado en la empatía), debe modificarse en función de una motivación cognitiva (prescripciones de igualdad) para traducirse en conducta moral. Es decir, la conducta moral debe ser empática, pero también justa y sin sesgos.

Aunque la cognición juega un papel central en la motivación para corregir una injusticia percibida por el individuo, la empatía sentida hacia la víctima de esa injusticia puede ser fundamental en la intensidad y persistencia de los esfuerzos por ayudar a la víctima.

En definitiva, dentro de un contexto sociomoral, las prescripciones de igualdad y reciprocidad producidas por la descentración constituyen un ideal de justicia. La motivación para corregir una injusticia percibida es cognitiva, sin embargo, esta motivación cognitiva interactúa con una motivación empática para producir una conducta moral. Por un lado, la motivación para corregir una injusticia es primordialmente cognitiva mientras que la percepción de una desigualdad tiene elementos motivacionales. Por otro lado, en un sentido cronológico, la motivación es inicialmente afectiva, puesto que la empatía es una predisposición biológica discernible ya en la infancia (Gibbs, 1992).

*Motivación moral y descentración.* Las prescripciones de igualdad y reciprocidad generadas como consecuencia de la descentración pueden jugar un papel importante en el desarrollo de la motivación moral. El hecho de que estas prescripciones se perciban como "necesarias" conlleva una connotación de obligatoriedad, lo que le da una cualidad motivante (Gibbs, 1992). Se percibe que las injusticias no deberían "existir", de la misma manera que en ámbitos no sociales o morales del razonamiento se rechazan las violaciones de la lógica. La caracterización de una situación como injusta genera una motivación moral para restituir la "necesaria" igualdad o reciprocidad (Hamond, Rosen, Richardson y Bernstein, 1989). Esta motivación para corregir el desequilibrio tiene una base cognitiva, al igual que la tiene la motivación para corregir una situación ilógica. Al respecto, Piaget (1971) afirma la existencia de una relación entre moralidad y lógica planteando que "la lógica es la moralidad del pensamiento del mismo modo que la moralidad es la lógica de la acción" (pág. 398).

En definitiva, el proceso de descentración consiste en que el niño progresa en su desarrollo moral desde un razonamiento relativamente superficial (centrado en aspectos físicos, egoísta e instrumental) a un nivel más profundo y maduro en el que aprende el significado psicológico y la base funcional de las relaciones humanas interpersonales

(expectativas mutuas). El desarrollo progresivo de los niveles de razonamiento moral surge de un proceso de descentración que se produce a través de "experiencias ambientales" tales como la oportunidad de toma de roles, y establece una base cognitiva para la motivación moral (centrada en la igualdad y la reciprocidad, es decir, la justicia) (Gibbs, 1992). Desde la perspectiva del Interaccionismo Simbólico. El proceso de autodefinición del *self* o de la formación del autoconcepto se efectúa a través de la interacción social, delimitando las características propias y las similitudes y diferencias con los demás (Musitu, Herrero y Fernández, 2000), esto es, descentrándose. A través de la toma de roles y asunción de roles el niño experimenta un proceso de cambio motivado por las influencias sociales. Es un proceso activo que no consiste únicamente en memorizar distintos roles, sino en aprenderlos y en formar la propia identidad social (Gracia y Musitu, 2000).

#### **1.4.3.7. Los Subestadios A y B.**

El razonamiento moral puede ser definido no sólo en términos de madurez de desarrollo, sino también según el tipo de razonamiento moral. Piaget (1971) distingue dos estadios de justicia; un primer estadio de orientación heterónoma hacia las reglas y la autoridad, y un segundo estadio de orientación autónoma hacia la justicia, igualdad y reciprocidad. , Kohlberg (Kohlberg y Candee, 1984) distingue entre los tipos A y B en la toma de decisiones morales. Los subestadios A y B de Kohlberg, se corresponden con la orientación heterónoma y autónoma descrita por Piaget respectivamente.

El razonamiento moral tipo B representa un ideal ético (inversión de roles, consciencia, valoración de fundamentos), y el tipo A representa una limitación a las convenciones sociales en cuanto al razonamiento moral. Los ideales sociales de tipo B son autónomos y la valoración de fundamentos surge de una perspectiva equilibrada. Esta valoración de fundamentos coincide con una jerarquía de valores, por ejemplo, "la vida sobre la propiedad" o "la promesa o contrato sobre la autoridad". En cambio, el razonamiento tipo A se limita a atenerse a convenciones sociales.

Kohlberg señala que esta distinción puede ser un determinante importante de la acción moral. Tanto la madurez moral como el tipo B están vinculados a la acción moral.

Los sujetos que usan un razonamiento de subestadio B están más comprometidos con la acción moral que aquellos que utilizan el razonamiento de subestadio A.

La clasificación en subestadios se basa en el aspecto de contenido de la elección moral y en las características formales del juicio moral. Hay una conexión entre la estructura del estadio y la selección del contenido. En estadios inferiores al 5 la selección de un contenido autónomo también ocurre, aunque con menos frecuencia que en el estadio 5. La elección de contenido autónoma presenta ciertas características formales (universalidad, prescriptividad) y se asocia al subestadio B. El subestadio B es estructuralmente más equilibrado y formalmente más moral. Tanto la elección autónoma como las características formales del pensamiento son requisitos de este subestadio.

Además, existen ciertos criterios adicionales para definir el subestadio B:

- 1- Elección: La elección del sujeto debe dirigirse a la alternativa más "justa".
- 2- Jerarquía: Consiste en un imperativo categórico; trata a las personas como medios, no como fines.
- 3- Intrinsecidad: El valor moral intrínseco de las personas, o un respeto intrínseco por las personas y la personalidad (incluida la autonomía personal), se reconoce, protege y apoya.
- 4- Prescriptividad: Existe un deber moral categórico que prescribe las acciones morales.
- 5- (5a) Universalidad: El sujeto actúa guiado por máximas, aplicables siempre a todo el mundo.

(5b) Universabilidad: Implica que el conjunto particular de acciones que ha sido prescrito por el actor del dilema, debe ser tal que sirva para todos y cada uno de los demás actores en situaciones o circunstancias similares.

6- Autonomía: La conducta del sujeto no está determinado por fuentes de poder o autoridad externas.

7- Respeto mutuo: El sujeto tiene un respeto mutuo por los otros actores de la situación en tanto que son agentes morales racionales y autónomos.

8- Reversibilidad: Se consideran los intereses y puntos de vista de todos los actores involucrados, de forma que está claro que el sujeto puede ver y de hecho ha visto el problema desde la perspectiva de todos los actores que forman parte de la situación. Sólo de esta forma puede el sujeto tomar una decisión que el podría mantener lógica y racionalmente si tuviera que ponerse en el lugar de todos y cada uno de los actores del dilema, es decir, una decisión justa. Para Piaget, las operaciones lógicas son equilibradas cuando son reversibles.

9- Constructivismo: Las leyes, reglas y principios utilizados para guiar y enmarcar la toma de decisión moral, están *activamente construídas* por la mente humana, dentro de un sistema social.

Donde hay un cambio de un subestadio a otro es de A a B en todos los casos. Sin embargo, los sujetos que alcanzan un subestadio B retienen a menudo su estatus de subestadio aún cuando avancen al siguiente estadio, y algunos sujeto permanecen en el subestadio A a través de la progresión estructural a lo largo de los estadios de razonamiento de justicia.

Los resultados de un estudio de Gibbs (Gibbs y cols. 1986) indican que los sujetos que emplean un razonamiento tipo B reconocen con más frecuencia aspectos o implicaciones de injusticia y actúan de acuerdo con ese discernimiento incluso con la oposición de las autoridades o de sus iguales. Thoma y Rest (1999) sugieren que los individuos usan los conceptos morales de forma diferente según se encuentren en un periodo de consolidación o transición entre estadios y que se ajustan más al modelo de

Kohlberg en periodos de consolidación.

Otra interesante implicación es que el tipo de razonamiento moral se relacione con rasgos de personalidad o estilos cognitivos. Gibbs y Widaman (1982) aunque no pudieron probarlo, sugieren que el tipo B puede reflejar ciertos estilos cognitivos como la independencia de campo o el locus de control interno.

Gibbs estudió la relación entre el estadio y tipo de razonamiento moral y la "valentía" en la acción moral. Por otro lado, examinó la relación entre el razonamiento moral y las variables de estilo cognitivo de independencia de campo y Locus de Control.

En este trabajo utilizó el SRM (*Sociomoral Reflection Measure*), que ofrece dos tipos de puntuaciones generales: el estadio moral (1, 2, 3 y 4) y una puntuación más diferenciada de reflexión sociomoral (SRMS) cuyo rango está entre los 100 y 400 puntos. El SRM también permite diferenciar entre los tipos A y B de razonamiento moral. Encontró que efectivamente, el tipo y madurez moral se relacionaban con el "valor moral", incluso después de controlar variables como la inteligencia verbal. Halló que el tipo de razonamiento correlaciona más significativamente que la madurez moral (.40 frente a .33).

También se encontró que la independencia de campo correlaciona con la autonomía moral del tipo B de razonamiento (.27). Sin embargo, no se encontraron relaciones significativas con el locus de control.

Los resultados de este estudio de Gibbs (Gibbs y cols. 1986) son consistentes con la hipótesis de que el razonamiento moral tipo B es una manifestación socio-cognitiva de independencia de campo y que conduce a un modo de actuar socialmente independiente y éticamente ideal. (valor moral). Tanto el razonamiento moral tipo B y la madurez en el estadio de razonamiento moral están relacionados con el valor moral y la independencia de campo, aunque no con el locus de control.



#### **1.4.3.8. La desaparición del Estadio 6.**

Actualmente no se considera el estadio 6 como forma identificable del razonamiento moral. No fue alcanzado por ninguno de los sujetos en estudios longitudinales en Estados Unidos, Israel o Turquía, por ejemplo, (Snarey, 1985). Por ello se plantea que los datos empíricos no ofrecen suficiente apoyo como para contrastar la existencia de este sexto estadio de razonamiento o para construir una descripción que permita una identificación fiable del estadio 6.

Las respuestas a los dilemas que antes se clasificaban como estadio 6 actualmente se clasifican como estadios 5, 4 e incluso 3 en el manual estándar de puntuación (Colby y Kohlberg, 1987).

El material que de manera formal se puntúa como estadio 6, actualmente se puntúa como subestadio B en algún estadio inferior. El razonamiento del subestadio B refleja dos propiedades: 1.- Una intuición de la jerarquía de contenido moral explícitamente discutida y escogida por los razonadores del estadio 5 y; 2.- La forma completamente universalizada y moralmente prescriptiva de los juicios de rectitud y obligación atribuidos a un estadio 6 teórico. Sin embargo, el subestadio B carece de algo fundamental en el estadio 6, la organización de los juicios morales en torno a un principio moral de justicia.

El subestadio B no sólo trata los datos del juicio moral anteriormente clasificados como estadio 6. También implica la relación juicio-acción de este estadio. Es decir, la tendencia a actuar más frecuentemente en función de los juicios hechos.

Kohlberg mantiene el estadio 6 dentro de su formulación teórica, como punto final de la ontogénesis del razonamiento de justicia, pero lo retira de su planteamiento empírico.

#### **1.4.3.9. Universalidad Transcultural del Desarrollo Sociomoral.**

Kohlberg (1971) planteó de este modo su postulado de universalidad transcultural:

"Todos los individuos en todas las culturas usan las mismas treinta categorías morales, conceptos básicos o principios, y todos los individuos en todas las culturas siguen el mismo orden o secuencia de desarrollo general en los estadios, aunque varíen en la velocidad y punto final de desarrollo" (1971, pág. 175).

Esto plantea cinco asunciones de la teoría de Kohlberg:

- 1- Se han llevado a cabo investigaciones sobre razonamiento moral en un número suficiente de culturas como para mantener ese postulado.
- 2- Todas las personas en todas las culturas se hacen el mismo tipo de preguntas acerca del dominio moral y se basan en el mismo tipo de valores. Es más, puesto que los dilemas de Kohlberg plantean una elección entre dos valores, hay que tener en cuenta los patrones culturales para estimar el grado en que los dilemas se adaptan a culturas que enfatizan diferentes valores.
- 3- El desarrollo moral es invariante en una secuencia ascendente y sin regresiones, sin importar el trasfondo cultural. Todos los individuos en todas las culturas siguen la misma secuencia de estadios en el mismo orden, en el caso de que haya cambios en su razonamiento moral.
- 4- Todos los estadios morales, incluyendo los superiores deben encontrarse en todo tipo de culturas, aunque no los alcancen todos los individuos dentro de ellas.
- 5- Todas las formas de razonamiento moral de cada cultura deben tener correspondencia en algún estadio o transición entre estadios descrito por Kohlberg

Snarey (1985) hace una revisión de 45 estudios (7 de ellos longitudinales) llevados a cabo en 27 países. Estima que la amplitud de la diversidad cultural de estos estudios es

suficiente para evaluar con suficiente fiabilidad la validez del postulado de Kohlberg acerca de la universalidad transcultural de su método y su modelo. Encuentra que la entrevista de Kohlberg está razonablemente libre de sesgos culturales cuando se adapta el contenido y se entrevista a los sujetos en su lengua materna. Esta adaptación no altera esencialmente el dilema, puesto que los valores morales subyacentes continúan siendo los mismos. Incluso cuando se inventan dilemas completamente nuevos, en los que tanto el contenido como los valores están adaptados a la población de estudio los resultados no varían respecto al test de Kohlberg. (White , Bushnell, & Regnemer, 1978)

En esta revisión Snarey también encuentra evidencias a favor de la proposición de una secuencia invariante en las teorías de Kohlberg. Las regresiones a estadios inferiores y los saltos sin pasar por estadios intermedios eran raros y siempre por debajo del nivel atribuible a errores de medida. En cualquier caso, las regresiones encontradas de una entrevista a otra nunca fueron superiores a medio estadio y en estudios longitudinales, ningún sujeto se "saltó" un estadio.

Los estadios del 1 al 3/4 o 4 están presentes en virtualmente todas las culturas cuando se toma en cuenta el rango de edad y el tamaño de la muestra de la población bajo estudio. Aunque la presencia del estadio 4/5 o 5 era extremadamente rara en todas las poblaciones, había evidencias de ellos en aproximadamente dos tercios de las subculturas de la muestra, que incluía sujetos con edades comprendidas entre los 18 y los 60 o más años. Los estadios 4/5 y 5 estaban presentes en cierta medida en el 100% de las culturas occidentales urbanas y en el 91% de las culturas urbanas no occidentales.

Mientras que casi todas las muestras de grupos urbanos presentaban algún nivel de razonamiento de principios. En cambio, ninguno de los grupos rurales exhibía razonamientos postconvencionales. Sin embargo otros valores, como la solidaridad colectiva, que tienen mucha importancia en culturas tradicionales o en comunidades de trabajadores no están presentes en la teoría ni en los ejemplos de estadios elevados de razonamiento del manual de puntuación.

Una posible interpretación es que las definiciones actuales de los estadios superiores son etnocéntricas y ligadas a la cultura occidental. Sin embargo, esta perspectiva es difícil de aceptar a la vista de las investigaciones realizadas. Aunque el razonamiento postconvencional no se encuentra en todos los estudios, está presente en muchos, incluyendo varias sociedades no occidentales.

Otra posible interpretación es que los datos apoyan una doctrina de evolución social que coloca a las llamadas culturas primitivas en la base de una jerarquía y a los Estados Unidos en la cima. Este supuesto de supremacía norteamericana no se mantiene en la investigación de Snarey. La muestra de Estados Unidos no fue la que puntuaba más alto al comparar los diferentes estudios: Las muestras taiwanesa, israelitas, hindú y turca puntuaban más alto que grupos estadounidenses comparables.

Aunque ninguna de estas dos suposiciones sea cierta, todavía cabe preguntarnos porque los sujetos de culturas tradicionales no puntúan en el estadio 5. Es posible que los sistemas socioculturales deban ser considerados iguales a pesar de variar en el empleo de estadios morales. Los rasgos sociales de las diferentes culturas varían enormemente, y no sólo de unas a otras, también hay variaciones dentro de una misma cultura a lo largo del tiempo. Además ocurre que incluso si algunos individuos pertenecientes a una cultura muestran razonamiento de principios, la estructura social puede dificultar su aceptación u operacionalización. Por ejemplo, la estructura social de una prisión puede que sea tan inadecuada que haga que sea peligroso razonar más allá del estadio 2.

También surge otro problema metodológico. Las definiciones de los estadios en el manual de puntuación son incompletas, especialmente en el estadio 5. Las descripciones del razonamiento de los estadios superiores están basadas en los postulados de Kant, Rawls y otros filósofos occidentales. Como quiera que no es posible integrar todos los sistemas filosóficos del mundo, no es sorprendente que las descripciones de Kohlberg de los estadios postconvencionales sean incompletas. Sin embargo, Snarey apunta que la elaboración de principios postconvencionales más pluralistas revelaría al estadio como un fenómeno empírico más corriente.

Algunos valores y conceptos no incluidos en la descripción de los niveles superiores de razonamiento que están presentes en otras culturas son la "igualdad comunal", y la

"felicidad colectiva" detectados en estudios en kibutzs israelíes; El concepto de problema ético, que en la India no implica solamente a otro ser consciente, sino también a cualquier ser vivo; los valores "piedad filial" y la "utilidad colectiva" presentes en China.

#### **1.4.3.10. Críticas a la teoría de Kohlberg.**

Los principales puntos de desacuerdo de los críticos con la teoría de Kohlberg son los siguientes:

- 1- Desacuerdo sobre la inutilidad o incompleta descripción, simplemente formal o estructural, del razonamiento moral (Levine, 1979; Simpson, 1986; y Sullivan, 1977).
- 2- Críticas respecto a la pretendida universalidad cultural de la teoría. Las críticas que empiezan a partir de supuestos empíricos de un relativismo cultural, se cuestionan la validez de las descripciones del desarrollo realizadas ahistóricamente y fuera del contexto situacional o de una cultura particular. (Simpson, 1986; Sullivan, 1977, y Miller, 1993).
- 3- Existe otra crítica acerca de la universalidad cultural que cuestiona los criterios utilizados para decir que los juicios morales pueden hacerse éticamente universalizables o que existe una idea universalizable de madurez moral o de adecuación moral. Esta crítica plantea que los juicios morales maduros son contextualmente relativos. (Murphy y Gilligan, 1980).
- 4- Existen objeciones que definen los estadios morales en términos de razonamiento o conocimiento moral mientras que se abandonan los factores de emoción moral o voluntad (Murphy y Gilligan, 1980).
- 5- Existe una crítica de lo que se percibe como un interés metodológico por analizar el razonamiento individual extraído de la red de relaciones sociales particulares y concretas (Simpson, 1986; Sullivan, 1977; Murphy y Gilligan, 1980; y Habermas 1979).
- 6- Los críticos también señalan que la idea de madurez moral de Kohlberg resalta las ideas de justicia y consideración por los derechos individuales, e ignora el concepto de comunidad ideal (Habermas, 1979).

7- Algunos críticos reclaman la inclusión de otras variables contextuales (Wright, 1974) o no cognitivas (Hoffman, 1981) como las emociones en el modelo explicativo del razonamiento moral.

8- Por último, algunos autores critican la forma de medida de razonamiento moral (Moran y Joniak, 1979).

Haciendo una síntesis de estos puntos de desacuerdo, las críticas a la teoría de Kohlberg pueden dividirse en dos grupos (Kohlberg, 1992):

1.- Aquellas que critican a la teoría en su conjunto. Estas han sido formuladas por autores como:

- Schweder (1982)
- Simpson (1986)
- Sullivan (1977)
- Gilligan (1977)
- Murphy y Gilligan (1980)
- Moran y Joniak (1979)
- Miller (1993)
- Wright (1974)
- Hoffman (1981)

2.- Las que sugieren una revisión parcial de la formulación. Es el caso de:

- Levine (1979)
- Gibbs (1979)
- Habermas (1979)

*1.4.3.10.1. Críticas globales.*

- *Relativismo de la moral. Schweder (1982).*

Schweder adopta un punto de vista antropológico. Critica la idea de Kohlberg que mantiene que lo moral no es relativista. Señala el fracaso de Kohlberg para separar entre forma y contenido pues considera que hay una similitud formal entre razonamiento moral y lógico. Mantiene que Kohlberg confunde la moral postconvencional con una ideología liberal.

Kohlberg replica que su obra no versa sobre la historia de las ideologías, sino sobre la ontogénesis del razonamiento sobre la justicia. Sostiene que Schweder no tiene en cuenta su punto de vista como psicólogo moral, que es el de crear una teoría que suponga una reconstrucción racional de la ontogénesis del razonamiento moral.

- *Universalidad del razonamiento moral. Simpson (1986).*

Simpson censura la proposición de Kohlberg de universalidad de sus parámetros, pues indica que éste no ha estudiado un número suficiente de culturas. Según él, la idea de universalidad no es totalmente válida, ya que no se ha encontrado razonamiento postconvencional en ciertas culturas.



Desde un punto de vista filosófico señala que la escala de desarrollo de Kohlberg no puede aplicarse universalmente porque es producto de un investigador con una identidad cultural particular.

Kohlberg acepta en parte estas críticas, pero indica que el hecho de que la secuencia de desarrollo en estadios sea el mismo en diferentes culturas muestra que su metodología es adecuada para captar la competencia definida por la lógica del desarrollo (Kohlberg y cols, 1983, pág. 112). La secuencia de desarrollo del estadio 4 al 5 no varía en estas culturas a pesar de las diferentes formas de educación que hayan recibido estos sujetos. Por otro lado, Kohlberg no pretende comparar el valor moral de las diferentes culturas, del mismo modo que no compara el valor moral de los individuos. Lo que se evalúa es el valor moral de los individuos.

- *Prejuicio estructuralista. Sullivan y cols. (1977).*

Considera la teoría de Kohlberg como un estilo de pensamiento apoyado en ciertas circunstancias socio-culturales. La tacha de ejemplo de ideología liberal. Plantea que el estadio 6, que constituye el modelo de hombre moral de Kohlberg se basa en una postura intelectual de formalismo abstracto. Todo esto lo atribuye al prejuicio estructuralista de Kohlberg y a que considera lo más abstracto como equivalente a lo más moral. También critica que Kohlberg ignora factores como la emoción o la imaginación moral.

Kohlberg (1992) reconoce que la descripción que hace Sullivan de sus bases intelectuales es acertada pero defiende la concepción del estadio 6 como punto final del proceso de desarrollo moral. Por otro lado, reconoce no haber llegado a investigar suficientemente las relaciones entre razonamiento moral y factores como la sensibilidad o la imaginación moral por lo que sugiere que ésta es una posibilidad de estudio para cualquier investigador interesado.

- *Occidentalismo. Miller (1993).*

Se ha argumentado (Miller, 1993) que los estadios de Kohlberg manifiestan los valores occidentales, pues en otras culturas las prioridades morales pueden estar organizadas de diferente manera y no ser los juicios basados en principios morales los niveles más evolucionados de razonamiento. Es posible que en ciertas culturas el nivel más alto de razonamiento se alcance, por ejemplo, a través de la fe religiosa y no del pensamiento cognitivo.

Esta crítica se centra en que Kohlberg no ha considerado los factores históricos y sociales ni las creencias religiosas a la hora de proponer su explicación del desarrollo moral, concibiendo un modelo excesivamente abstracto y formal que no considera la relación entre pensamiento y acción y es una mera traslación de los estadios lógicos de razonamiento al ámbito moral (Medrano, 1999).

- *Androcentrismo. Gilligan (1982).*

La tesis general de Gilligan es que las teorías sobre el desarrollo de la personalidad han sido creadas en su mayor parte por hombres y reflejan en consecuencia una mayor comprensión del desarrollo de la personalidad del hombre que de la mujer. Sugiere que la moralidad incluye dos orientaciones diferentes:

- 1.- La moralidad de justicia, tal y como la conciben Freud y Piaget.
- 2.- La ética de la preocupación por los demás y la acción moral, más acorde al juicio y a la acción moral de las mujeres que al de los hombres.

Indica que la mayor parte del trabajo de Kohlberg es una serie de análisis longitudinales sobre muestras masculinas y apunta la posibilidad de un prejuicio sexual.

Plantea la existencia de dos tipos diferentes de orientación moral: uno centrado en la idea de hacer el bien y en la preocupación por los demás y el otro basado en la idea de justicia. Estos dos aspectos morales se ven reflejados en las actitudes adoptadas por las

mujeres y por los hombres a la hora de resolverlos dilemas personales; parece que las mujeres son más propensas a utilizar la orientación de preocupación por el bien de los demás, mientras que los hombres tienden a aplicar criterios de justicia a la hora de resolver sus dilemas.

En realidad, los estudios que tratan de comparar los sexos en cuanto al nivel de razonamiento moral, no aportan diferencias o, si las aportan, éstas son debidas al tipo de educación, a la oportunidad de adopción de roles, o bien a diferencias relacionadas con el trabajo.

*- Regresión del razonamiento moral adulto. Murphy y Gilligan (1980).*

Plantean que existe una regresión en el razonamiento moral prescriptivo al llegar a la edad adulta temprana. Sugieren que la moralidad basada en la justicia, definida en los estadios 5 y 6, representa una forma adolescente de percepción moral, que se modifica al llegar a la madurez adulta, o bien se desarrolla hacia una forma más relativa de percepción moral. Kohlberg (1992) atribuye esta crítica a un posible error de medida en el estudio de Murphy y Gilligan.

*- Razonamiento moral como sofisticación del lenguaje. Moran y Joniak (1979)*

Moran y Joniak (1979) sostienen que las preferencias por las consideraciones morales registradas por Kohlberg, Turiel y Rest son un artefacto producido por la sofisticación del lenguaje y que no se deben a las preferencias por diferentes estadios de desarrollo moral. Para comprobar su suposición, presentaron a un grupo de universitarios una serie de problemas morales, unas empleando un lenguaje conversacional y las otras empleando un lenguaje "pomposo". Sin embargo, su estudio presenta una serie de deficiencias metodológicas. Por un lado, las consideraciones presentadas a los sujetos correspondían ambas a estadios inferiores al desarrollo moral de los sujetos (estadios 2 y 4 cuando los estudiantes universitarios suelen situarse en el nivel 5). Además, sólo se presentaron a los sujetos enunciados, lo que rebaja seriamente la validez del estudio.

Finalmente, el estudio de Moran y Joniak ignoró las diferentes estrategias empleadas en la investigación para eliminar la posibilidad de que los datos se deban a preferencias por el lenguaje sofisticado, como por ejemplo la escala M del *Defining Issues Test* (DIT, Rest, 1979) en el que se incluyen ítems M sin sentido ("meaningless") para comprobar que los sujetos no se guían por la sofisticación del lenguaje que puedan presentar las distintas opciones del test. De hecho, el DIT presenta una correlación superior con otras medidas de la comprensión moral (incluyendo respuestas espontáneas) que con habilidades verbales. Sin embargo, Rest reconoce que una multitud de factores aparte del razonamiento moral, entre ellos la sofisticación verbal, pueden influir en nuestra toma de decisiones morales.

- *Falta de atención al entorno. Wright (1974).*

Ciertas críticas se refieren a la poca importancia concedida por Kohlberg al entorno en los procesos de desarrollo. Wright (1974) critica la perspectiva kohlbergiana clásica y plantea la importancia de las influencias socializadoras y la interiorización de las normas culturales. Este proceso abarca tanto la relación con el grupo de iguales como con los padres y fuentes de autoridad adultas. Wright propone cinco dimensiones morales:

1. Resistencia a la transgresión. Capacidad de poder reprimir la conducta, estando el individuo motivado para llevarla a cabo y siendo esta reprimible.
2. Reacciones posteriores a la transgresión. Manifestaciones de tipo emocional y conductual tras la violación de la regla.
3. Altruismo. Acciones orientadas al beneficio de los demás.
4. *Insight moral*. Es el tipo de razonamiento utilizado para justificar las creencias morales.

5. Ideología moral. Conjunto de acciones o conductas que el individuo considera como buenas o malas. También incluye el compromiso con estas creencias y su influencia en la personalidad.

Wright define una serie de tipos de carácter moral en función de estas cinco dimensiones, vertebradas a través de dos variables externas (nivel de interiorización e influencia socializante). Uno de ellos es el carácter conformista, definido por una escasa interiorización y una gran influencia del grupo de iguales. En cambio, en el carácter colectivista habría un mayor grado de interiorización. Por otro lado, cuando la influencia socializante proviene de los adultos, el carácter puede tornarse autoritario o escrupuloso. Un carácter de tipo autónomo o altruista surge de un equilibrio entre las dos fuerzas socializantes descritas por Wright y un máximo grado de interiorización. Por último, si no se interioriza en absoluto ninguna de las influencias socializadoras, el individuo desarrollará un carácter amoral.

La crítica de Wright y otros autores (Medrano, 1999), plantea la necesidad de inquirir en qué medida el desarrollo moral viene determinado por el entorno social que rodea al individuo.

- *Emoción y razonamiento. Hoffman (1981).*

A la perspectiva kohlbergiana también se le achaca el no haber abordado las variables afectivas que influyen y condicionan nuestro pensamiento y conducta moral. Hoffman (1981) ha propuesto el estudio de la empatía para explicar los mecanismos de desarrollo social. La implicación emocional de las personas en los procesos interpersonales es lo que permite modificar las interpretaciones sociales a través de la información empática obtenida de los demás.

***1.4.3.10.2. Críticas parciales.***

***- Limitaciones en los instrumentos de medida. Levine (1979).***

Plantea tres modelos de orientación estructuralista basados en la jerarquía de los estadios morales.

- El modelo más estructuralista que revisa es el modelo de desplazamiento de Turiel, según el cual, cuando se adquiere un nuevo estadio, el anterior se reorganiza totalmente y no existe más que como estructura.

- El segundo modelo es el de Rest, que afirma que los estadios se adquieren a través de una secuencia invariante, pero postula la continuada disponibilidad de los estadios más bajos. Sin embargo, hay una preferencia jerárquica que lleva a utilizar el estadio más alto del que se dispone. Para Levine esta suposición es problemática, porque parece implicar cierto prejuicio sistemático de las condiciones sociales que pueden poner de manifiesto la utilización de estadios inferiores, por debajo de los más avanzados.

- El tercer modelo es el que presenta el propio Levine, que considera que mide las fluctuaciones en porcentajes del desarrollo moral, basado en los efectos de variación debidos a estímulos situacionales y dilemas. El problema que detecta en la metodología de Kohlberg es que la proposición de dilemas estandarizados no facilita la posibilidad de predecir el tipo de razonamiento moral que se puede utilizar en diferentes situaciones.

Ante esto, Kohlberg arguye que su investigación se orienta hacia el establecimiento de una competencia óptima y no hacia la aplicación del razonamiento moral en cada situación cotidiana. Su teoría se dirige hacia el estudio de la estructura del razonamiento moral y no hacia la utilización de dichos estadios. Por ello considera la aportación de Levine como una extensión de su teoría hacia el campo de la Psicología Social Aplicada.

- *Rechazo al razonamiento moral de principios. Gibbs (1979).*

La interpretación de este autor sobre el desarrollo moral se basa en un modelo de dos fases:

- La primera corresponde a un modelo piagetiano que abarca los estadios 1 a 4 de Kohlberg. Dentro de los estadios 3 y 4 Gibbs observa el desarrollo de un segundo orden de pensamiento que para él constituye la base para la construcción de su fase existencial del desarrollo adulto.

- La segunda fase es un periodo de desarrollo no estructural, sino más bien funcional. No concibe este desarrollo como un estadio sólido, sino más bien como posturas existenciales que adoptan los adultos ante los asuntos de carácter ético.

Kohlberg acepta la idea de que se produzca un desarrollo no estructural de reflexión por encima de los estadios descritos por Piaget, pero sostiene que ante cualquiera de los dilemas morales planteados, los individuos que se sitúan en el estadio 5, a veces, generan teorías morales concretas y es su razonamiento ético-normativo acerca de los dilemas el que se utiliza para situarlos en tal estadio. Este razonamiento normativo implica nuevas operaciones de justicia. Kohlberg mantiene que el estadio 5 de razonamiento moral es empíricamente

En cambio, Gibbs reformula los estadios de Kohlberg en dos niveles: inmaduro (estadios 1 y 2) y maduro (estadios 3 y 4). Elimina el estadio 5 del modelo porque no cree que el estadio 5 represente un avance estructural genuino respecto al estadio 4. Plantea que la sofisticación filosófica del estadio 5 no representa un estadio en sí mismo. Para decir esto se basa en el criterio piagetiano de que los estadios deben representar un proceso constructivo natural de desarrollo y que deben tener carácter universal. Esta postura, un tanto radical, sugiere que "natural" implica un desarrollo ajeno a la simple interiorización de valores culturales. Gibbs expone que las filosofías explícitas se confunden con las ideologías o las creencias culturales y que son sólo el producto de la educación formal o el entrenamiento en las tradiciones éticas de una cultura. El problema de esta asunción está en que las tradiciones éticas son "construcciones humanas" y por tanto naturales.

Respecto al carácter universal en que se basa para rechazar el estadio 5, este estadio está ausente en todas las culturas tribales. Sin embargo, el sistema de estadios de Kohlberg no recoge conceptos de estas culturas como la conciencia ética comunitaria, por lo que quizás el modelo es incompleto. Quizás sería necesario incluir los valores específicos de estas culturas para evaluar adecuadamente la validez del estadio 5. A pesar de esto, y aunque no es frecuente, el razonamiento postconvencional está presente en numerosos tipos de culturas.

*- Séptimo estadio. Habermas (1979).*

Considera insuficiente la teoría de Kohlberg porque no define un séptimo estadio de razonamiento moral. Este autor realiza una reconstrucción de la evolución social empleando varios niveles de análisis: interactivo - comunicativo, cognitivo - afectivo y social - estructural. Afirma que la competencia comunicativa tiene carácter recíproco y evoluciona a través de tres niveles o estructuras de acción comunicativa, de manera que el que escucha debe ser capaz de compartir la intención del que habla, creer que sus intenciones son sinceras y compartir la orientación de valor implicada en el acto de hablar. El razonamiento moral puede ser concebido como una faceta de competencia interactiva, manifestada al afirmar una presuposición válida de justicia.

Habermas argumenta que las estructuras del razonamiento moral aparecen integradas dentro de estructuras de acción comunicativa. La naturaleza de nuestra relación con los demás está definida por estructuras de competencia interactiva y de reciprocidad. Esto determina la concepción de necesidad moral. Para Kohlberg, las estructuras de los niveles elevados incluyen operaciones de igualdad y reciprocidad análogas a las operaciones lógicas que describe Piaget para el dominio cognitivo. Habermas define y defiende un discurso universal ético como base de un ego autónomo evolutivo e innecesario. La autonomía del ego sólo puede existir mediante la dependencia de los otros, ya que, de otra manera, la competencia interactiva y la comunicación no existirían.



Además, Kohlberg considera que el estadio séptimo que propone Habermas es innecesario, ya que el estadio 6 se basa en un principio de respeto hacia las personas, que es perfectamente compatible con la idea de diálogo; ese diálogo debe darse en conflictos reales morales, pues de otro modo, la intención de la justicia puede fácilmente ser interpretada como una acción egocéntrica de necesidades y perspectivas de uno mismo y del otro.

### **1.5. MORALIDAD Y CONVENCION SOCIAL.**

Turiel (1984) entiende que el razonamiento moral se explica mejor a través de "estructuras parciales" que se organizan como distintos dominios de conocimiento en lugar de cómo una "estructura globales". Turiel rechaza la noción de estadio como estructura que implica todas las formas de razonamiento y propone la existencia de distintos dominios.

Las convenciones son uniformidades conductuales arbitrarias y determinadas por consenso que coordinan los actos de los individuos dentro del sistema social, dándole a las personas un conjunto de expectativas sobre las conductas que son apropiadas. Son relativas al contexto social en el sentido de que en diferentes sistemas sociales, las convenciones pueden ser diferentes y seguir cumpliendo la misma función simbólica (Smetana, 1983). Las convenciones sociales han sido definidas como un aspecto del razonamiento sobre las organizaciones y sistemas sociales (Turiel, 1984). Los niños forman concepciones acerca de los sistemas sociales y las convenciones, las expectativas compartidas que coordinan las interacciones, mediante su participación en grupos sociales como la familia, la escuela o los padres.

Las consideraciones morales surgen de factores intrínsecos a las acciones, como el daño a los demás, las violaciones de derechos o los efectos sobre el bien común. Las prescripciones morales no dependen del contexto social ni están definidas por él. No son pues ni arbitrarias ni determinadas por preceptos culturales o el consenso. Las consideraciones morales del individuo, como puede ser el daño a personas, la violación de algún derecho y los conflictos entre pretensiones contrapuestas y se determinan por factores inherentes a las relaciones sociales y no se originan de ninguna estructura social, cultural o religiosa en particular (Turiel, 1984).

Las cuestiones personales son aquellas que afectan sólo al sujeto, y por tanto quedan fuera del dominio de la convención social y de las consideraciones morales. Las cuestiones de elección personal comprenden aspectos de la vida privada y se refieren a elecciones y preferencias personales en aspectos de la vida privada relacionadas con los amigos, el propio cuerpo o la intimidad.

### **1.5.1. CRÍTICAS AL CONCEPTO DE ESTADIO.**

Turiel mantiene que lo que la teoría de Kohlberg intenta explicar desde un único marco evolutivo es en realidad un conjunto de integraciones que las personas hacen en diferentes niveles de desarrollo para coordinar su comprensión de las normas sociales desde distintos dominios. De esta manera, la teoría de los dominios asume un mayor nivel de inconsistencia en los juicios de los individuos a lo largo de diferentes contextos, y permite admitir un mayor número de decisiones morales basadas en conceptos de justicia y bienestar en los niños más pequeños y con un menor nivel de desarrollo que lo que permite el paradigma de Kohlberg. Los actuales trabajos en la teoría de los dominios intentan explorar cómo los conceptos de los niños sobre las regulaciones morales y convencionales se relacionen con su comprensión en desarrollo de la prerrogativa personal y la privacidad (lo que constituye el dominio personal).

Desde esta concepción, las teorías estructurales del desarrollo evolutivo como la de Piaget y Kohlberg han recibido una serie de críticas (Turiel, 1984):

1. Los estructuralistas asumen que el pensamiento no es una copia o internalización de los contenidos del medio, y por tanto, desde una postura crítica se les achaca que en este tipo de teorías la experiencia influye poco en el desarrollo evolutivo. De ser así, el desarrollo a lo largo de los estadios sería independiente de las experiencias del niño. También se le critica la poca atención que se le da en estas teorías a la influencia del medio social. Sin embargo, estas críticas no tienen en cuenta la afirmación desde la perspectiva estructuralista de que el desarrollo surge a partir de las interacciones del niño con el medio, es decir, de la experiencia, aunque la secuencia de desarrollo sea invariante.

2. Otra crítica plantea que los estructuralistas han propuesto que el pensamiento forma sistemas de organización y que defienden la existencia de una unidad general o coherencia en el pensamiento de la persona en cada estadio de desarrollo. De este modo, es de suponer que el pensamiento debería caracterizarse por su homogeneidad y que el estadio en que se sitúa un individuo se manifestaría en la mayor parte de situaciones, hipótesis no

avalada por los datos. Lo que plantean las teorías estructuralistas sobre los sistemas organizados de pensamiento es que el individuo presenta una consistencia en su pensamiento a través de diferentes tareas y situaciones, no que todas sus pautas de pensamiento pertenezcan a un mismo sistema organizativo. Turiel, por ejemplo, afirma que existen diferentes dominios de pensamiento (moral, social y psicológico).

3. También se critica que los estructuralistas han propuesto que los cambios evolutivos en los sistemas organizativos de pensamiento implican un proceso de regulación interno y que sin embargo, las transiciones entre estadios no son graduales sino resultado de transformaciones drásticas. Frente a esto, autores como Turiel argumentan que los cambios en el pensamiento se producen por separado en cada uno de los dominios que él describe por separado, y que por tanto no hay un cambio drástico en el sistema de pensamiento del individuo. En los diferentes estadios el sujeto alterna fases de negación y afirmación de sus concepciones.

### **1.5.2. DOMINIOS DE CONOCIMIENTO.**

Dentro de la teoría de los dominios se traza una distinción entre los conceptos de desarrollo moral y otros dominios del conocimiento social, como la convención social. De acuerdo con la teoría de los dominios los conceptos del niño de moralidad y convención social surgen de los intentos del mismo para conceptualizar dos formas cualitativamente diferentes de experiencia social asociados a dos clases de acontecimientos sociales. Las acciones en el dominio moral, tienen efectos intrínsecos en el bienestar de otra persona (por ejemplo, pegar a alguien). Estos efectos intrínsecos se producen independientemente de la naturaleza de las normas sociales que puedan existir acerca de la situación. Por ello, los principales rasgos de la cognición moral se centran en consideraciones de los efectos que las acciones tienen sobre el bienestar de las personas y la moralidad se basa en conceptos de daño, bienestar y justicia. Por el contrario, las acciones que son cuestiones de convención social no tienen consecuencias interpersonales intrínsecas (como ocurre cuando tratamos de tú o de usted a alguien, el

tratamiento más adecuado depende de unas normas sociales establecidas). Estas convenciones, aunque son arbitrarias porque no tienen ninguna consecuencia intrínseca, son importantes para el funcionamiento de cualquier grupo. Las convenciones proporcionan a los miembros del grupo una guía para coordinar sus intercambios sociales a través de un conjunto de formas de conducto consensuadas y predecibles. Los conceptos convencionales están pues estructurados por la comprensión del niño sobre la organización social.

Las estructuras cognitivas son parciales en el sentido de que abarcan dominios delimitados del conocimiento. Una de las bases en las que se ha fundamentado la división de los conceptos en diferentes dominios reside en la idea de que los conceptos se construyen a través de las interacciones del individuo con el medio. El conocimiento conceptual se construye según un proceso interactivo y no está determinado causalmente por el medio, aunque se vea influido por él, pues las categorías de conceptos tienen su origen en las interacciones con el medio social.

Desde la perspectiva de los dominios, los estadios o niveles de desarrollo no son unidades autónomas e independientes que se manifiestan en todas las tareas y situaciones. Se plantea que no existe una estructura general de la mente unificada, pero tampoco se propone que existan tal cantidad de dominios de conocimiento que supongan una cantidad interminable de elementos para cada sistema de categorización.

#### **1.5.2.1. Moralidad y convención social.**

Turiel define la convención y la moralidad de la siguiente manera:

*“Las convenciones sociales son... uniformidades conductuales que coordinan las interacciones de los individuos dentro de los sistemas sociales. Los miembros de la sociedad disponen de un conocimiento compartido acerca de las convenciones... Por consiguiente, las convenciones (por ejemplo, modos de saludo, formas de tratamiento) proporcionan a las personas medios para saber qué esperar de cada uno y, por tanto, sirven para coordinar las interacciones*

*entre ellas... Las convenciones implican una coordinación en el nivel de organización social, son uniformidades que coordinan las interacciones estables de los individuos que actúan dentro de un sistema social y tienen como objetivo la obtención de fines socioorganizativos.*

*Los actos de convención social simbolizan elementos de la organización social. Como tales, estos actos son, en sí mismos, arbitrarios, existiendo cursos de acción alternativos que pueden cumplir funciones similares. Esto es, en virtud de su conocimiento compartido, una uniformidad convencional dada en un sistema social puede desempeñar la misma función simbólica que otra cumple en un sistema social diferente... Las convenciones se validan mediante un consenso, y, por tanto, dependen del contexto social. Además de la variabilidad que muestran de un sistema a otro, pueden ser alteradas mediante uso general dentro de un sistema social.*

*Los conceptos del individuo acerca de las convenciones sociales están, por tanto, estrechamente relacionados con los de la organización social. A diferencia de ellas, las prescripciones morales no se perciben como alterables mediante consenso. Esto no significa que la moralidad sea fija e inalterable, pues sabemos, por ejemplo, que se han experimentado cambios históricos en relación a temas como la esclavitud. Sin embargo, no se considera que el fundamento de estos cambios esté en una alteración del consenso o de la organización general, sino en los méritos intrínsecos, desde un punto de vista moral, de un tipo de acción sobre otra. Además, en contraste con la convención, en el dominio moral las acciones no son arbitrarias y aunque las prescripciones morales forman parte de la organización social, no están definidas por ella ni su justificación se basa en su statu de regulación explícita o implícita. Las prescripciones morales del individuo (por ejemplo, respecto al asesinato y al valor de la vida) están determinadas por factores inherentes a las relaciones sociales, no a una forma particular de organización social. El que una persona perciba un acto como tomar la vida de otro como una transgresión no depende de la presencia de una regla, sino que surge de factores intrínsecos al acontecimiento (por ejemplo, de la percepción de las consecuencias para la víctima), lo cual significa que los asuntos morales no se*

*perciben como relativos al contexto social. Las teorías morales formadas por los individuos se basan en conceptos acerca del bienestar de las personas, sus derechos y la justicia, en el sentido de un tratamiento comparativo hacia ellas y un medio de distribución” [Turiel, 1984, pág. 49].*

Las prescripciones morales son obligatorias, universalmente aplicables e impersonales, pues no se basan en preferencias individuales o inclinaciones personales y sus criterios no son los de la tradición, el consenso o la convención institucional. El que exista un acuerdo dentro de un grupo sobre las obligaciones morales no es el fundamento para que algo se considere bueno o malo. En cambio, el acuerdo general es uno de los criterios de la convención. Las convenciones están determinadas por el sistema social, y la práctica institucional constituye uno de los fundamentos para la adhesión a las convenciones, de ahí que éstas produzcan uniformidades en la conducta de los miembros de un grupo social.

Como señala Nucci (1987), diversos estudios han encontrado las siguientes diferencias entre moralidad y convención:

- Las transgresiones morales se consideran incorrectas, independientemente de la existencia de reglas, mientras que los actos convencionales sólo se consideran incorrectos cuando violan alguna norma o estándar.
- Los individuos ven los estándares convencionales como relativos a la cultura y alterables, mientras que las prescripciones morales se consideran universales e inmutables.
- Las formas de interacción social en contextos que implican cuestiones morales difieren cualitativamente de las interacciones en contextos convencionales. El dominio moral se centra en rasgos intrínsecos a la acción (como pueden ser los daños o la justicia) y las convenciones sociales se centran en aspectos del orden social (reglas, regulaciones, expectativas normativas).

- Los individuos consideran las transgresiones morales más serias que las violaciones de las convenciones y tienden a ver los actos morales prosociales como mejores y más positivos que el respeto por las convenciones.

#### **1.5.2.2. Las dimensiones de los juicios sociales.**

La naturaleza de los acontecimientos sociales (moral o convencional) depende en cierta medida de cómo el sujeto conceptualiza estos acontecimientos. Los acontecimientos sociales no determinan ni permiten predecir los conceptos del sujeto, pues dependen de la manera en que el sujeto los interpreta. Sin embargo, el factor determinante tampoco es el razonamiento del sujeto, de forma que pueda aplicar indistintamente criterios sociales o convencionales a un suceso, pues el razonamiento no se desarrolla en el vacío y la estructura de la situación puede imponer ciertas restricciones. Así pues, el proceso que se articula es interactivo (Turiel, 1984).

Por otro lado, es frecuente que una situación social requiera que la persona deba coordinar su comprensión de más de uno de estos marcos cognitivos. La forma en la que las personas coordinan las posibles interacciones que puedan surgir entre cuestiones morales y convencionales está en función de varios factores que incluyen: la saliencia de los rasgos de la acción (qué es lo que parece más importante los elementos morales o convencionales); y el nivel de desarrollo de las personas (los adolescentes entienden las convenciones como normas sin importancia y arbitrarias establecidas por la autoridad adulta). Al respecto, Nucci (1984) señala que los niños de entre 8 y 14 años evalúan más positivamente las reacciones de los adultos ante las transgresiones si son adecuadas al dominio que si no lo son (es decir, si por ejemplo el profesor trata como una cuestión moral algo que él considera personal).

Gordillo (1992) señala que desde la perspectiva kohlbergiana las cuestiones morales son únicamente aquellas que se relacionan con la solución de conflictos de intereses en contextos sociales y que en definitiva consisten en problemas de justicia. En este sentido, las únicas restricciones para la acción del individuo son los deseos e intereses



de otros individuos que entren en conflicto con los suyos. La solución del resto de conflictos corresponde a las preferencias personales de los sujetos.

#### **1.5.2.3. Distinción entre dominios.**

Los estudios que han evaluado la atribución de importancia de las reglas o la seriedad de la transgresión han encontrado que sujetos de distintas edades evalúan las reglas morales como más importantes que las convencionales y consideran que las transgresiones morales son más serias que las convencionales. La importancia percibida puede estar influida por otros factores, como la seriedad de las consecuencias, el grado de desviación de la práctica establecida o el grado de perturbación de la organización social (para una revisión ver Turiel, 1984, págs. 67-95).

Se han propuesto una serie de cambios que los individuos experimentan a medida que crecen en la estructura del conocimiento social. Este cambio se produce a través del análisis sobre los propósitos de las reglas convencionales en la organización social.

**Tabla 1.6. Funciones integradoras en el modelo de Turiel**

<b>CONCEPTOS DE LAS FUNCIONES INTEGRADORAS DE LAS REGLAS EN LA ESTRUCTURA SOCIAL (TURIEL , 1984).</b>	
A.	Las reglas sirven para mantener la estructura social controlando la conducta de los individuos y definiendo las obligaciones inherentes al rol.
Nivel 1.	Las reglas mantienen las relaciones entre los elementos de la estructura social controlando la conducta de los individuos con diversos roles y, por tanto, se las considera como necesarias e inalterables. La estructura social se percibe como un agregado de individuos que cumplen diferentes funciones de rol y comparten la misma meta (aprendizaje). Se considera que las reglas son la fuerza que controla la conducta del individuo; sin ellas, los individuos estarían fuera de control y harían lo que quisieran, efectos que se discuten en términos de perturbación de diferentes roles y la obstaculización del cumplimiento de las obligaciones de rol.
Nivel 2.	Las reglas mantienen las relaciones entre los elementos controlando la conducta de los individuos de diferentes roles, pero ya no se considera que éstas sean inalterables. Aún se piensa que son la fuerza fundamental que controla el comportamiento de los individuos, pero tanto las variaciones en la conducta como en la propia regla indican que ésta no es siempre necesaria. El comportamiento del individuo es permisible si no obstaculiza el cumplimiento de todas las obligaciones inherentes al rol en ausencia de la regla o cuando ésta ha sufrido una transformación.

**Tabla 1.6. Funciones integradoras en el modelo de Turiel (continuación)**

<p>B. Las reglas no se consideran ya como el único medio de mantener la estructura social, ahora actúan coordinando las acciones de los miembros de una unidad. Otros aspectos de la estructura social, la autoridad y los distintos roles, pasan a percibirse como elementos controladores del sistema.</p> <p>Nivel 3. La regla actúa como medio primario de coordinación de los miembros de la unidad. Ya no se piensa que la estructura sea un agregado de roles individuales, sino una unidad o sistema de relaciones gobernada por un rol de autoridad y las reglas. Estas vienen determinadas por las figuras de autoridad y ayudan al rol de autoridad a mantener el control de la unidad social. Por tanto, la regla sirve para coordinar las interacciones entre los miembros de la unidad con el fin de mantener el funcionamiento armónico de ésta, así como el logro de las metas compartidas de los miembros.</p> <p>Nivel 4. Es posible alterar o eliminar la regla que actúa como medio de coordinación de los miembros de la unidad si así lo estipula el juicio del rol de autoridad o su necesidad. Las reglas y la relación de autoridad mantienen y coordinan la estructura social; por tanto, una regla particular puede ser alterada o abolida si hay a disposición otros medios que permitan la coordinación precisa.</p>
<p>C. Las reglas sirven para proteger la estructura social y permitir que los componentes del sistema alcancen sus metas mediante la obediencia de todos sus miembros.</p> <p>Nivel 5. Es necesario que todos los miembros (como individuos o como unidades) obedezcan las reglas para mantener el sistema social y ofrecer a todos ellos las mismas oportunidades. Se considera que la estructura social es un complejo sistema de relaciones que se mantienen cuando todos los miembros acuerdan seguir las mismas reglas. Estas son el medio para tratar a todos los sujetos igual, permitiendo a todos las mismas oportunidades e impidiendo que las acciones de una persona o clase perturben las de otras personas o clases. En la escuela, sirven para mantener el orden de la unidad y el sistema, de modo que cualquier individuo que quiera aprender pueda hacerlo; protegen al miembro individual (y a la clase individual), de modo que todos disfruten de las mismas oportunidades (para aprender, para responder a una pregunta, para obtener información cuando se la necesita). La estructura social depende de que todos los componentes estén de acuerdo en obedecer las reglas, porque si se permite que un individuo o grupo no lo haga, otros pueden seguirle.</p>

#### **1.5.2.4. El desarrollo evolutivo.**

A través del desarrollo, la perspectiva moral del niño va dando lugar a nociones de igualdad y reciprocidad cada vez más objetivas e inclusivas. Respecto a compartir, por ejemplo, la premisa de un niño de cuatro años es que aquel que más quiera una cosa debería quedársela, y se reemplaza con la idea de que las decisiones distributivas deben basarse en una estricta igualdad y reciprocidad (todo el mundo debe tener lo mismo). A su vez, esta reciprocidad estricta se reemplaza con el reconocimiento de que puede haber muchas posturas válidas sobre la justicia y que las personas con necesidades especiales, los pobres o disminuidos, merecen una consideración especial (Nucci, 1987).

Los cambios experimentados en la noción de justicia distributiva reflejan cambios estructurales más importantes en la comprensión moral del niño. El desarrollo moral supone la construcción de conceptualizaciones progresivamente más adecuadas de justicia y beneficencia (Turiel, 1984).

Al igual que los conceptos morales del niño experimentan un desarrollo, también lo hacen sus conceptos de la convención social. A través de la observación y la comunicación con los demás, los niños aprenden las convenciones de su sociedad. Sin embargo, las funciones sociales de estas convenciones normalmente son muy complicadas, e incluso cuando los niños aprenden qué es lo que “se espera”, aún no comprenden totalmente las razones que hacen que esos comportamientos sean razonables y correctos. Para comprender la importancia de las convenciones sociales, el niño debe comprender las relaciones interpersonales, los sistemas sociales, y el papel de las normas de conducta que los sostienen, y esto lleva su tiempo (Nucci, 1987).

El desarrollo evolutivo se explica a través de cambios graduales que incluyen transiciones en las que se generan contradicciones que posibilitan la aparición de nuevas estructuras. Los sujetos que presentan características de desequilibrio transicional (que se encuentran en una fase de transición) son los que más avanzan en su razonamiento moral. Los cambios evolutivos se regulan internamente y para cada dominio de pensamiento.

La transición de un estadio a otro consiste en la autocorrección de una forma de pensamiento y en la aparición de una nueva. El desarrollo se dirige siempre a un mayor equilibrio y ajuste con las presiones sociales, lo que implica que cada estadio es más equilibrado que el anterior. Cuando la manera de pensar de un individuo no le permite manejar y comprender las situaciones a las que se enfrenta, se produce un desequilibrio que puede concluir en la adquisición de una nueva forma de pensamiento.

Turiel (1984) ha demostrado en sus investigaciones longitudinales que los individuos que se encuentran en un periodo de transición sufren un conflicto de conceptos. Los conflictos conceptuales explican cómo se produce el avance cognitivo de manera gradual, a través del abandono de concepto previos y construyendo nuevos conceptos.

Así pues, los cambios en el pensamiento surgen del *desequilibrio*, es decir, de los conflictos, las incoherencias y las inadecuaciones en el modo de pensar. Estos cambios se relacionan con una conceptualización cada vez más compleja y abstracta de la organización social.

Por otro lado, Turiel (1984) señala que existen siete niveles evolutivos que reflejan el desarrollo en los conceptos de convención social, cada uno con su propia noción de organización social. El desarrollo sigue un patrón irregular de periodos de afirmación y negación de la importancia de las convenciones, lo que muestra la dificultad de los niños para asimilar las funciones de normas sociales arbitrarias y la lentitud del proceso de reflexión y construcción que precede a la perspectiva del adolescente de la importancia de la convención en el mantenimiento del orden social.

**Tabla 1.7. El desarrollo de los conceptos de convención**

<b>EL DESARROLLO DE LOS CONCEPTOS DE CONVENCION PRINCIPALES CAMBIOS EN LOS CONCEPTOS SOCIOCONVENCIONALES (TURIEL, 1984).</b>	<b>Edades Aproximadas</b>
1. La convención como descripción de la uniformidad social. Se considera que la convención describe las uniformidades de conducta, no se piensa que forme parte de la estructura o función de la interacción social. Las uniformidades convencionales describen lo que se supone que existe. La convención se mantiene para evitar la violación de las uniformidades empíricas	6-7
2. Negación de la convención como descripción de la uniformidad social. La uniformidad empírica no constituye una base suficiente para mantener las convenciones. Se considera que los actos convencionales son arbitrarios. No se concibe que la convención forme parte de la estructura o función de la interacción social	8-9
3. La convención como afirmación del sistema de reglas; concepción concreta primitiva del sistema social. La convención se ve como arbitraria y alterable. La adhesión a la convención se basa en reglas concretas y expectativas de la autoridad. La concepción de los actos convencionales no se coordina con la de las reglas.	10-11
4. Negación de la convención como parte del sistema de reglas. La convención se ve ahora como arbitraria y alterable independientemente de la regla. La evaluación de la regla que rige un acto convencional se coordina con la evaluación del acto. Las convenciones «no son nada más que- expectativas sociales	12-13
5. La convención como elemento en el que interviene el sistema social. Nacimiento de conceptos sistemáticos de la estructura social. La convención es una regulación normativa en un sistema con uniformidad, papeles fijos y organización jerárquica estática.	14-16

**Tabla 1.7. El desarrollo de los conceptos de convención (continuación)**

6. Negación de la convención como norma de la sociedad. La convención se considera como una norma social codificada. No se admite que la uniformidad de la convección cumpla la función de mantener el sistema social. Las convenciones «no son nada más que» normas sociales que existen gracias a su uso habitual.	17-18
7. Las convenciones como coordinación de las interacciones sociales. Las convenciones son uniformidades que sirven para coordinar las interacciones sociales. El conocimiento compartido en forma de convenciones entre los miembros de los grupos sociales facilita la interacción y el funcionamiento del sistema.	18-25

*Niveles 1 y 2:* Los sujetos en estos niveles todavía no cuentan con una noción sistemática de la organización social y consideran que el mantenimiento de las uniformidades sociales es necesario por el hecho de que existen, sin más. En el ámbito convencional piensan que las personas que disfrutan de posiciones de autoridad pueden establecer directrices e indicar a los demás lo que deben hacer.

La inestabilidad surgida de la falta de coherencia del pensamiento de nivel 1 conduce al segundo nivel, caracterizado por una negación de la convención. El individuo se da cuenta de que si la gente comienza a realizar actos no ajustados a la uniformidad vigente, ésta dejará de existir.

*Niveles 3 y 4:* El primero de estos niveles se caracteriza por la emergencia de una concepción concreta de la estructura social, en la que las reglas y las autoridades desempeñan un papel importante. Se analiza la relación de los actos socioconvencionales, considerados en sí mismos como no obligatorios, con las reglas y expectativas de las autoridades del sistema social establecido.

Las convenciones exigen obediencia en la medida en que forman parte de un sistema de reglas o de las expectativas de la autoridad. Se considera que las relaciones sociales están regidas por un sistema que sienta las bases de las convenciones independientemente de su existencia en la práctica. De todas maneras, no se piensa que las convenciones sean arbitrarias en la medida en que exista una regla o expectativa por parte de la autoridad.

En el nivel cuatro el interés del niño deriva hacia los actos y su relación con las reglas y hacia las expectativas de autoridad. Puesto que tanto unas como otras corresponden a actos arbitrarios, se niega la necesidad de obediencia y se llega a la noción de que las convenciones no son otra cosa que las expectativas de los demás.

*Niveles 5 y 6:* En el nivel 5 los niños comienzan a comprender que las interacciones sociales forman una organización y consideran al individuo como parte de un sistema cultural y colectivo general. El sistema social no se constituye en función de la imposición de reglas y la autoridad, sino como un sistema organizativo que controla y guía las interacciones de sus miembros. Se asume que las uniformidades sociales del grupo son necesarias para su mantenimiento, y aunque la participación en un grupo pueda depender de la elección personal, es necesaria la obediencia a sus convenciones por parte de sus miembros. La desviación de la uniformidad produce la exclusión del individuo o, si es muy grave, la ruptura de la unidad social.

Los individuos en el nivel 5 aceptan las convenciones tratándolas como normas codificadas de los sistemas sociales, pero sin coordinarlas con su concepción funcional de la convención. Consideran que las convenciones sirven para mantener las funciones de las tareas sociales (como los códigos de vestimenta en una profesión o los actos académicos) y también para sostener el sistema social. En el nivel seis se sigue pensando que las convenciones son normas codificadas de los sistemas sociales, pero se niega que estas normas codificadas sean un medio imprescindible para realizar las funciones de las tareas sociales.



*Nivel 7:* Los sujetos rechazan la noción de convención como código social o como uniformidades relacionadas con los rasgos definitorios de los sistemas sociales y comienzan a considerar que su función es la de coordinar las interacciones de estos sistemas e integrar sus elementos. Para los sujetos en este nivel, la función básica de las convenciones consiste en facilitar las interacciones sociales, y permite que sean coordinadas y eficaces.

### **1.5.3. CONTEXTO, DESARROLLO Y DOMINIO SOCIO-COGNITIVO.**

La investigación sobre la perspectiva de los dominios (Helwig, 1995) sugiere que el razonamiento moral de los niños es más elaborado de lo que se pensaba previamente. Incluso los niños de menor edad muestran un razonamiento moral independiente de las convenciones sociales, autoridad y castigo. (Smetana, 1995). Estos hallazgos indican que la cognición social se organiza en distintos sistemas conceptuales o “dominios” con un desarrollo evolutivo diferente. El dominio moral abarca normas generalizables y obligatorias que rigen la interacción social basándose en conceptos de justicia, daños y derechos. El dominio de la convención social comprende normas arbitrarias y dependientes del contexto que coordinan la interacción entre individuos dentro del sistema social. Un tercer dominio es el psicológico y se refiere a un conocimiento de las personas como entidades psicológicas, e incluye conceptos como la intencionalidad, creencias, motivaciones, comportamientos y otros conceptos que explican el funcionamiento y la conducta psicológica.

Los actos sociales convencionales se centran en aspectos de la organización social, mientras que los actos morales se refieren a las consecuencias dañinas de un acto para los demás e incluye consideraciones sobre pérdidas o daños directos, así como sobre violaciones de los derechos de los demás, reacciones emocionales, toma de perspectiva de la víctima por parte del transgresor y respuesta de la víctima.

El proceso evolutivo debe verse desde una coordinación e integración de diversos conceptos sociales de distinto tipo y no como una diferenciación entre sistemas de conocimiento (moral frente a convencional).

Thorkildsen (1989a, 1989b) ha señalado un factor que puede influir en la variación contextual del razonamiento moral tomando la forma de “contratos implícitos”. Estos contratos consisten en las prácticas sociales e institucionales que determinan cómo los bienes sociales deben ser distribuidos (por ejemplo, basándose en la igualdad o la equidad). Krebs y cols. (1991) han encontrado un bajo nivel de razonamiento moral en ciertos dilemas morales de carácter económico (por ejemplo, si un vendedor debería revelar información al comprador sobre las consecuencias económicas negativas de cierta compra). Muchos sujetos adoptaron una perspectiva de intercambio comercial (instrumental) correspondiente al estadio 2, reduciendo el nivel general de razonamiento. Como señala Helwig (1995), es posible que el “contrato implícito” en este caso sea el de una situación de competición.

Sobre esta base, Helwig (1995) sugiere que las teorías de estadios globales pueden ser insuficientes para explicar las variaciones en el tipo de tarea o en el contexto. Estas teorías no toman en cuenta el contexto y por tanto no pueden explicar los efectos socio-cognitivos de éste. Las variables contextuales no se consideran elementos importantes dentro de las estructuras cognitivas y simplemente se tratan como factores que favorecen o entorpecen el nivel general de razonamiento moral. En cambio, él propone un modelo de cognición social que se centre en cómo el contexto social se representa en la cognición social del individuo, diferenciando entre los distintos tipos de conceptos como se describen en la teoría de los dominios (moral, socio-organizacional y psicológico), el papel jugado por cada concepto y los “contratos implícitos”, rasgos definitorios de las situaciones y significados que puedan operar en el razonamiento social del individuo. El principal objetivo en el plano evolutivo debe centrarse en la descripción y explicación de cómo las personas distinguen y coordinan los múltiples contextos experimentados a lo largo de su desarrollo.

#### **1.5.4. EL CONCEPTO DE AUTORIDAD EN LA TEORÍA DE KOHLBERG Y EN LA TEORÍA DE LOS DOMINIOS.**

Laupa, Turiel y Cowan (1995) señalan que hay tres importantes componentes en el razonamiento del niño sobre la autoridad. Estos tres componentes son: 1. El tipo de orden, 2. Los atributos de la figura de autoridad y 3. El contexto social. Niños de a partir de cuatro años toman en consideración el tipo de orden cuando hacen juicios de autoridad y rechazan las órdenes que consideran moralmente inaceptables.

##### **1.5.4.1. Teorías del desarrollo cognitivo.**

Piaget (1971) creía que la génesis de la obligación moral es la aceptación por parte del niño de órdenes de personas a las que respeta. Por lo tanto el concepto de autoridad en el niño es un aspecto integral de sus cogniciones morales; las primeras personas a las que el niño respeta y de quienes acepta órdenes son autoridades adultas.

En cuanto a la conciencia de las reglas morales en el niño, Piaget describió tres niveles cualitativamente diferentes. Los niños de entre 2 y 5 años se encuentran en un estado premoral, sus conductas son individualistas y no tienen conciencia de necesidad u obligación. En este nivel el niño no tiene el concepto de autoridad pues no se ha formado ninguna noción de la existencia de fuentes de obligación externas que le hagan seguir una reglas. Esta obligación surgirá por el respeto a las autoridades adultas. Cuando surge este sentido de obligación hacia unas reglas, basado en la obediencia a las autoridades adultas (hacia los 5-6 años), el niño ha alcanzado un nivel de heteronomía que se caracteriza por una aceptación rígida de las reglas de los adultos, que el niño concibe como omniscientes y con un poder sobrenatural. Lo bueno y lo justo es lo que dicen los adultos con autoridad (padres, profesores). Por ello, su concepto de autoridad es unilateral y centrado en los adultos. Este cambio en la conciencia del niño se acompaña con un cambio en su comportamiento hacia una obediencia absoluta de las órdenes de la autoridad. Sin embargo, debido a su orientación heterónoma, los niños no hacen juicios morales independientes de la autoridad. No distinguen entre las reglas que previenen el daño a las personas y las que previenen el desorden y vienen dictadas por

la costumbre. Las relaciones con las fuentes de autoridad adultas refuerzan esta orientación heterónoma y para que se produzca un cambio evolutivo el niño debe tener experiencias de cooperación entre iguales.

El nivel final es el de autonomía, en el que la naturaleza obligatoria de las reglas proviene del respeto que el niño tiene hacia el grupo, del que él se siente miembro. El niño ya no acepta como máximas los dictados de la autoridad adulta, pero se somete a sí mismo a las reglas del grupo en virtud de los principios de mutuo respeto y cooperación. A través de estas experiencias el niño elabora razonamientos morales independientes basados en principios generados por él mismo, en vez de por los dictados de la autoridad. Se siente un igual con los adultos y no ve la necesidad de aceptar su autoridad y deja de ver a los adultos como seres superiores e infalibles.

Los niños más jóvenes son incapaces de diferenciar entre ellos mismos y los demás. Puesto que el niño no puede concebir una autoridad externa a él mismo que le dé órdenes que estén en conflicto con sus propios deseos, no hay un verdadero concepto de autoridad. Los niños en edad escolar toman una perspectiva unilateral hacia la autoridad, proveniente de adultos poderosos y omniscientes cuyo papel es controlar el comportamiento del niño y a los que el niño debe obedecer. Finalmente, los adolescentes entienden su relación con los adultos en términos de reciprocidad, en la que la autoridad de los padres está legitimada por su superior conocimiento y habilidades.

#### **1.5.4.2. La teoría de los Dominios.**

Los niños conceptualizan los actos y las reglas sociales en diferentes dominios conceptuales (Smetana, 1983). Uno de ellos, el dominio moral, se refiere a los conceptos del bienestar y los derechos de las personas. Las reglas morales son aquellas que prohíben actos que violan estos dos principios, como lo serían las reglas que prohíben robar o matar. Otro dominio se refiere a los conceptos de organizaciones y sistemas sociales y las convenciones asociadas con su funcionamiento eficaz; en este grupo, tendríamos las normas que regulan el trato y los modales. Un tercer dominio se

refiere a los conceptos relacionados con las características psicológicas de las personas, como sus creencias, ideas, sentimientos e intenciones. En parte, la conceptualización del dominio psicológico corresponde al concepto de los asuntos personales, que se consideran privados y fuera del ámbito de la regulación social o moral. Incluye cuestiones como la elección de las amistades o la forma de vestir.

Los niños interpretan que los actos que afectan a los derechos de las personas o su bienestar no dependen de la autoridad. Los niños rechazan órdenes de autoridades que de otro modo considerarían legítimas si piensan que estas órdenes no son moralmente aceptables (Laupa, Turiel y Cowan, 1995). Por otro lado, los niños no cuestionan la autoridad de sus padres para regular su comportamiento moral o convencional, pero surgen conflictos en el dominio personal y conflictos vinculados a cuestiones en las que los dominios se superponen, es decir, situaciones en las que se solapan elementos de más de un dominio y que mientras los hijos consideran cuestiones personales, los padres las interpretan dentro del dominio convencional (Smetana, 1989).

#### **1.5.4.3. Los tres componentes de los juicios de autoridad.**

Laupa, Turiel y Cowan (1995) definen los componentes de los juicios que el individuo hace sobre la autoridad. Cualquier situación en la que un individuo emite una orden a otro puede ser considerada como una situación de interacción con la autoridad. En cada caso, debe juzgarse la legitimidad de la autoridad y si se obedece o no la orden. Los tres componentes de este juicio serían el tipo de orden, los atributos de autoridad y el contexto social.

- *El tipo de orden.* La legitimidad de una autoridad varía en función del dominio. Por ejemplo, Los niños no obedecen las órdenes de autoridades legítimas que consideren moralmente inaceptables.
- *Los atributos de autoridad.* Son tres los atributos que los niños toman en consideración: *estatus adulto* (aunque, a excepción de los niños más jóvenes, si el resto de los atributos permanecen constantes, los niños no son más proclives a

aceptar a un adulto como autoridad que a otro niño), *conocimiento* (habilidad o pericia en el aspectos relevantes a la orden dada), y *posición social* (posición de autoridad o rol dentro de una determinada organización).

- *Contexto social.* Las interacciones con la autoridad suponen una relación entre dos personas, una en una posición dominante y otra subordinada. Así pues, el atributo de autoridad de una posición social no es realmente una característica de la persona, sino una descripción de la relación social existente entre los dos individuos que puede variar dependiendo del contexto

#### **1.5.4.4. Juicios de autoridad sobre el dominio moral.**

El dominio moral abarca conceptos relacionados con el bienestar y los derechos de las personas. Los niños toman en consideración la aceptabilidad moral de la orden cuando juzgan a una autoridad y rechazan las órdenes de autoridades que juzgan moralmente inaceptable. En estos casos, otras consideraciones de la autoridad como los atributos y el contexto pueden resultar irrelevantes y la orden ser rechazada igualmente.

Los niños hacen juicios sobre la obediencia a las órdenes de una autoridad de forma diferente a los juicios que hacen sobre la legitimidad de las órdenes (Laupa, Turiel y Cowan, 1995). Toman dos factores adicionales en consideración en los juicios de obediencia. El primer factor es la resolución de problemas (es decir, si seguir la orden va a solucionar el problema en cuestión). Una orden tendrá más posibilidades de seguirse si se espera un resultado positivo. Este factor se relaciona con el atributo de conocimiento. En los casos en los que la legitimidad de la autoridad se basa en el conocimiento, es raro que entren en conflicto los juicios de obediencia y legitimidad. Por el contrario, en los casos en los que la legitimidad surge de la posición social, los juicios de legitimidad y obediencia pueden chocar.

Los niños se dan cuenta de que la posesión de conocimiento o de el estatus de adulto no otorgan permiso para infringir un castigo. El poder de infringir un castigo requiere que la persona tenga una posición social en un contexto social particular. De esta manera,

para los niños la obediencia se vincula a la posibilidad de castigo y la capacidad de castigo se relaciona con la posición social. Además de la evitación del castigo, los niños toman en cuenta otras razones para obedecer como el poder económico de los padres sobre los hijos, que les legitima para administrar castigos.

#### **1.5.4.5. Crímenes de obediencia.**

En los experimentos clásicos de Milgram (1963, 1984) se les pedía a los sujetos que administrasen lo que ellos creían que eran descargas eléctricas a otros sujetos en un supuesto experimento de aprendizaje. En el primer estudio, la mayoría de los sujetos continuaron administrando descargas, a pesar de las protestas del sujeto que los recibía, a causa de las órdenes del experimentador. Los resultados pueden ser interpretados en función del conflicto entre dos dominios (Turiel y Smetana, 1984). Por un lado, el sujeto tiene la preocupación moral de no cometer acciones que puedan dañar a otras personas. Por el otro, está la presión de someterse a las reglas de la organización social en la que ha aceptado participar. La importancia de que se den a cada uno de estos factores puede determinar el curso de acción elegido.

La manipulación de las condiciones del experimento de Milgram apunta a que la conducta de los sujetos se ve afectada por las consideraciones morales de cada situación. Por ejemplo, la proximidad a la víctima conlleva una tendencia a administrar un menor nivel de descarga, lo que se puede interpretar como que el aumento de la saliencia de las implicaciones morales (víctima más próxima) lleva a menores niveles de obediencia. En general, las variaciones de la condición experimental produjeron diferentes niveles de obediencia. Cuando existía un conflicto de autoridad que ponía en duda su nivel de conocimiento. (la autoridad del experimentador era delegada en otra persona sin autoridad, o había dos experimentadores que se contradecían) descendía el nivel de obediencia. La posibilidad de “castigo” también influía. Si la condición experimental permitía que el sujeto fingiese administrar las descargas (el experimentador no estaba presente y daba instrucciones por teléfono), se incrementaba la desobediencia, al no correr riesgo de sanciones. La comprobación de que abandonar no conllevaba sanciones, como cuando otro sujeto (cómplice del experimentador) que

administraba descargas se negaba a continuar) también reducía el nivel de obediencia. Por tanto, todos estos atributos; conflictos entre dominios, contexto, nivel de conocimiento de la autoridad, posibilidad de sanciones, influyen en el nivel de obediencia y el fenómeno de obediencia a la autoridad está determinado por numerosos factores y que la legitimidad de una orden depende de los atributos de la autoridad, con lo cual estos pueden determinar la obediencia o desobediencia.

#### **1.5.4.6. Juicios de autoridad en el dominio convencional y personal.**

Smetana (1995) resume una serie de estudios que indican que los niños y adolescentes consideran que los adultos poseen una jurisdicción legítima sobre aspectos que atañen a las convenciones sociales. Puesto que estas convenciones son dependientes del contexto, los jóvenes perciben que la autoridad adulta está limitada por este contexto: Los padres tienen autoridad legítima dentro de la familia y los profesores en el colegio. Por otro lado, consideran que las autoridades no tienen el deber de regular las convenciones sociales, pero los niños asumen que una vez instauradas, deben obedecer lo que dictan las convenciones sociales. Esta percepción disminuye con la edad y los adolescentes se consideran legitimados para regular ellos mismos las convenciones sociales. Smetana indica que esto puede deberse a que a medida que crecen, los niños comienzan a percibir a sus padres como personas normales y dejan de idealizarlos como infalibles y omnipotentes

En cuanto al dominio personal, los adolescentes marcan un límite para la autoridad paterna y interpretan que las cuestiones personales caen fuera de este límite. Se considera que las cuestiones personales no pueden ser reguladas por los padres ni las reglas determinadas por los padres no tienen porque ser obedecidas. Esto concuerda con la definición de cuestiones personales como ajenas a la regulación social o moral. Sin embargo los límites de estos dominios son permeables y aunque los padres reconocen que existen cuestiones que son personales y que no pueden regular, el conflicto se produce cuando los padres consideran que su jurisdicción sobre asuntos convencionales abarca cuestiones que sus hijos interpretan como personales.



### **1.6. RAZONAMIENTO MORAL Y EMOCIÓN. LA TEORÍA DE HOFFMAN.**

La teoría de Kohlberg enfatiza el desarrollo progresivo del razonamiento moral. Explica la motivación moral como un proceso de descentración que implica los conceptos de igualdad y reciprocidad o justicia. La teoría de Hoffman se centra en la transmisión que de normas morales que hace la sociedad a través de un proceso de interiorización. Hoffman ve el afecto empático y las relaciones emocionales como la base de la motivación moral. Ambas teorías son compatibles. Mientras que los aspectos internos de la moralidad derivan de la interacción social, los aspectos cognitivos (de justicia) y afectivos (empáticos) de la motivación moral surgen de la organización dinámica de la experiencia.

En el modelo cognitivo de Kohlberg (Colby y Kohlberg, 1987), el desarrollo moral implica una construcción progresiva de un "significado" moral. Cuando un individuo alcanza una orientación "interna" es porque muestra cierta madurez en la comprensión del significado de las normas y valores morales.

En la teoría de la socialización moral de Hoffman, el desarrollo moral procede en primer lugar de la transmisión de las normas y valores morales de la sociedad al niño. En el caso de Hoffman, una orientación "interna" refleja la interiorización de estas normas y valores. Esta orientación se consigue como producto de una educación paternal que lleve a la aceptación y atribución interna de las normas morales. En su teoría es fundamental el afecto moral o empatía para lograr la interiorización de esas normas y la motivación moral.

Ambas teorías difieren en lo que entienden como orientación moral "interna" y "externa". Para Kohlberg, con una moralidad "externa" las conductas morales dependen de castigos o recompensas. Por ello considera la moralidad "externa" como inmadura, inadecuada y superficial.

Según Hoffman, la moralidad "externa" es el resultado de una educación diferente a la que produce una moralidad "interna".

### 1.6.1. LA SOCIALIZACIÓN MORAL.

La teoría de la socialización moral de Hoffman (1983) explica el proceso de cómo una "inicialmente externa" norma societal llega a ser aceptada por el niño, es decir, cómo transmite la cultura o cómo adquiere el niño una motivación moral de orientación interna. La teoría de Hoffman es una teoría "híbrida" (Rest, 1983), que refina e incorpora numerosos aspectos de las teorías psicoanalíticas, del aprendizaje social y de otras teorías de la socialización (Hoffman, 1983). Su idea central es la integración del afecto y la cognición, basándose en las teorías del procesamiento de la información y de Piaget (Hoffman, 1991).

Harris (ver Díaz-Aguado y Medrano, 1994) ha estudiado cómo se desarrolla en el niño pequeño la capacidad para comprender las emociones. Los juicios o intuiciones morales del niño están ligados a su comprensión de las emociones. Hacia los cuatro o cinco años, descubre que se sienten satisfechos cuando se cumplen sus deseos y por tanto adoptan una perspectiva hedonista. Más adelante, a los siete u ocho años, se dan cuenta de la importancia de la aprobación de los demás para ser felices, y actúan en función de las expectativas de los demás. Todavía más adelante, su perspectiva cambia y aprenden a valorar el hacer lo correcto, independientemente de lo que desean ellos o los demás. Esta evolución, es paralela a los tres niveles de razonamiento moral descritos por Kohlberg.

Hoffman plantea que la orientación moral interna se produce a través de un proceso de interiorización. Una norma aceptada o interiorizada se atribuye a uno mismo, a pesar de que su origen está en un referente externo.

Las normas se adquieren cuando el niño atiende y aprende una técnica de disciplina, la "inducción", que depende de una la motivación del sujeto. Cuando esta motivación es óptima para provocar la atención del niño, éste aprende la norma.

Una disciplina inductiva (afectuosa y firme, pero no coercitiva) contribuye a la motivación moral favoreciendo la empatía, que se define como una respuesta afectiva vicaria hacia el prójimo, y el grado de conciencia que se tiene de los demás (Hoffman, 1983) y se desarrolla en estadios parejos al desarrollo cognitivo del individuo. En los

estadios más avanzados, el individuo puede empatizar con los demás, siendo consciente de que los demás son entidades diferentes a uno mismo y con estados internos independientes del que experimenta el individuo. También puede empatizar con su situación vital más allá de la situación inmediata. En un estudio al respecto, Samper, Díez y Martí (1998) comprobaron utilizando el *Defining Issues Test* de Rest y medidas de empatía, que a mayor nivel de razonamiento basado en principios morales disminuye la ansiedad centrada en uno mismo y aumenta la empatía hacia los demás (en forma de cariño, compasión...)

La interiorización se produce a través de condicionamiento clásico. En situaciones de conflicto moral y tentación se activa una culpa anticipatoria, y las normas sociales adquieren el suficiente poder motivacional para superar generalmente los motivos egoístas o los impulsos agresivos. Como consecuencia se produce una conducta moral.

El proceso de interiorización es el siguiente: 1.- El niño asimila, o integra semánticamente con éxito la información contenida en las inducciones que recibe a lo largo del tiempo; 2.- Esto conduce a una estructura de conocimiento cada vez más compleja sobre los efectos dañinos que una acción propia puede tener en los demás; La fuente de la información inductiva (por ejemplo, el padre) se procesa de forma separada en forma de información episódica que rápidamente se olvida; 4.- Las inducciones asimiladas con éxito adquieren una carga empática y sentimiento de culpa a través de la disciplina que recibe el sujeto; 5.- La estructura de conocimiento resultante adquiere una carga afectiva y por tanto características motivacionales. Por tanto, el proceso de inducción no consiste simplemente en la asimilación pasiva de normas transmitidas por los padres, sino que implica un procesamiento semántico activo por parte del niño.

Un principio moral puede pasar de ser una abstracción a convertirse en parte del sistema motivacional del sujeto, si adquiere una carga afectiva. La empatía y la exposición de principios morales deben producirse a la vez durante la socialización del sujeto, de forma que el principio se convierta en una representación con carga emotiva. Posteriormente, cuando se estimula la empatía de la persona, también se estimula el principio moral, lo que puede conducir a: 1.- que la persona adopte una perspectiva imparcial; 2.- puede estabilizar la intensidad del afecto empático ; 3.- puede darle una carga motivacional a ese principio. El resultado es una síntesis entre afecto y cognición,

que Hoffman hecha en falta en la teoría de Kohlberg.

Sin embargo, la interiorización moral no es en absoluto universal. Una disciplina basada en el castigo y la recompensa no favorece la empatía y la motivación moral. Con este tipo de disciplina la empatía del niño no se desarrolla para contrarrestar otras motivaciones egoístas.

Aunque la empatía juega un papel primordial, la cognición también está presente en la teoría de la moralidad de Hoffman. Por ello, la disciplina inductiva debe variar en complejidad con la edad. Debe hacerse más sutil y "psicológica" para los niños mayores, cuyo desarrollo cognitivo les permite comprender conceptos de empatía relativamente complejos. El desarrollo cognitivo en la edad adolescente y adulta permite la articulación de principios generales como la benevolencia o la equidad. La empatía dispone al individuo hacia esos principios y le sensibiliza una vez que los ha aprendido.

En la teoría de Hoffman, el desarrollo cognitivo guía e influye en la motivación moral regulándola.

Pueden emplearse diferentes estrategias cognitivas para reducir la empatía, e incluso existen estrategias cognitivas defensivas, como la racionalización, que neutralizan la empatía.

### **1.6.2. DESARROLLO DE LA EMPATÍA.**

Harris (ver Díaz-Aguado y Medrano, 1994) ha estudiado cómo se desarrolla en el niño pequeño la capacidad para comprender las emociones. Los juicios o intuiciones morales del niño están ligados a su comprensión de las emociones. Hacia los cuatro o cinco años, descubre que se sienten satisfechos cuando se cumplen sus deseos y por tanto adoptan una perspectiva hedonista. Más adelante, a los siete u ocho años, se dan cuenta de la importancia de la aprobación de los demás para ser felices, y actúan en función de las expectativas de los demás. Todavía más adelante, su perspectiva cambia y aprenden a valorar el hacer lo correcto, independientemente de lo que desean ellos o los demás. Esta evolución, es paralela a los tres niveles de razonamiento moral descritos por

Kohlberg y enlaza con la perspectiva del desarrollo de las emociones y empatía de Hoffman (1991) que propone una serie de notas definitorias del concepto de empatía. La empatía puede ser una respuesta estable y predeterminada al malestar de los demás. Por otro lado, la empatía puede ser auto reforzante. Cada vez que un individuo empatiza con el sufrimiento de otro, la ocurrencia simultánea de su propio malestar e indicios del sufrimiento del otro puede aumentar la fuerza de la conexión entre el malestar ajeno y la respuesta empática y por tanto aumentar las posibilidades de que en el futuro el individuo experimente sufrimiento empático. Por otro lado, la mayoría de las formas de elicitación de empatía requieren niveles de procesamiento cognitivo bastante superficiales, y son en gran medida involuntarios, por lo que no es aventurado suponer que la empatía es una respuesta universal. Es decir, que si se dan los elementos necesarios, todas las personas tienen una respuesta empática. El modelo de desarrollo de la empatía propuesto por Hoffman incluye cinco modalidades elicitación de la empatía:

- *Empatía global.* Los niños muy pequeños pueden experimentar malestar empático mucho antes de adquirir consciencia de los demás como entidades físicas diferentes de uno mismo. Durante el primer año de edad, ver a otro sufriendo puede provocar una respuesta empática global. Los sentimientos de malestar del otro pueden ser confundidos con sentimientos de malestar experimentados internamente a través de la empatía.
- *Empatía egocéntrica.* A partir de un año de edad, los niños adquieren el concepto de permanencia del objeto y comienzan a ser conscientes de los demás como físicamente diferentes. El niño todavía no conoce los estados internos de los demás y asume que son iguales que los suyos. Una vez que el niño sabe que los otros son físicamente distintos de él mismo, su malestar empático, paralelo al malestar percibido en la víctima, puede transformarse en preocupación por la víctima, en cuanto que el niño intuye como se siente. También puede experimentar un sentimiento de compasión o "malestar simpático" por la víctima junto con un deseo consciente de ayudar.
- *Empatía por los sentimientos de los demás.* Entre los 2 y 3 años el niño comprende que los sentimientos de los demás pueden diferir de los propios y que están basado en sus propias necesidades e interpretación de los acontecimientos. De

esta manera, el niño se hace capaz de responder empáticamente a los sentimientos de los demás en mayor medida.

- *Empatía por las condiciones de vida de los demás.* Ya en la infancia tardía los niños se dan cuenta de que los demás sienten placer y dolor no sólo en el momento en que el lo ve sino también en multitud de otras experiencias a lo largo de su vida. De esta manera, aunque el niño pueda responder empáticamente al sufrimiento inmediato de los demás, su respuesta empática puede aumentar si se da cuenta de que el sufrimiento de los demás puede ser crónico y no transitorio. A medida que los niños adquieren la capacidad de formar conceptos sociales, su malestar empático puede combinarse con una representación mental de las carencias de un grupo o conjunto de personas (los pobres, inválidos, etc.).

Cuando el individuo ha avanzado a lo largo de estos cuatro niveles y se encuentra con una situación de necesidad o sufrimiento, cuenta con todo un conjunto de información acerca de la situación de la víctima, que incluye no sólo indicios de expresiones verbales y no verbales de la víctima, sino también indicios situacionales y el conocimiento que pueda haber sobre la vida de la víctima más allá de la situación concreta.

Cuando una persona observa el sufrimiento de otro, puede responder empáticamente, es decir, sintiéndose de forma similar a la otra persona. La respuesta más común es experimentar malestar simpático o empático, pero, dependiendo de los indicios de la situación y del conocimiento previo de la víctima, el individuo puede realizar ciertas atribuciones causales que transformen sus sentimientos en ira empática, culpa o sentimientos empáticos de injusticia. Hoffman (1991) describe estos otros fenómenos provocados por la elicitación de empatía:

- *Ira empática.* Si está claro que alguien ha causado el sufrimiento de la víctima, la atención del individuo puede trasladarse de la víctima al culpable. Entonces, el individuo puede enojarse con el culpable, si simpatiza con la víctima y porque al empatizar con la víctima uno se siente atacado vicariamente. Sin embargo, esta ira puede cambiar y dirigirse a la víctima si descubre que esta ha causado daño anteriormente al culpable, con lo que el malestar empático por la víctima disminuye.

- *Sentimientos de culpa.* Si el individuo no es inocente sino que es la causa del malestar del otro, pueden surgir sentimientos de culpa, como combinación de malestar empático y simpático y atribución de la culpa a uno mismo. Si el individuo es completamente inocente del malestar de la víctima pero por alguna razón no le presta ayuda, puede experimentar sentimientos de culpa. En este caso no es por causar el sufrimiento sino por contribuir a que continúe. Incluso si se considera que es el propio grupo de pertenencia el que causa el daño a la víctima, el individuo puede sentir culpa por asociación. Lo mismo puede ocurrir si se pertenece a un grupo que tiene ciertos beneficios a costa de perjuicios para otro grupo de víctimas.

- *Sentimientos empáticos de injusticia.* Surgen cuando se establece un contraste entre el sufrimiento de una víctima y su personalidad o conducta habitual. Si se considera a la víctima como mala, inmoral o cualquier otra característica negativa, puede considerarse que su sufrimiento es merecido, de manera que disminuye el malestar simpático o empático. Si la caracterización de la víctima es positiva, o al menos neutral, puede considerarse que su sufrimiento es inmerecido o injusto, con lo que aumentan el malestar empático.

La empatía puede elicitar a través de representaciones mentales, por lo que no es necesario que la víctima esté presente para provocar afecto empático. Lo único que se requiere es que la víctima o potencial víctima sea imaginada. Por este motivo, los dilemas morales que incluyan a víctimas reales o potenciales pueden provocar afecto empático.

Por otro lado, Los sentimientos de justicia y el afecto empático están relacionados. Cuando en un dilema moral entran en juego los principios morales del individuo, estos pueden ser activados por su relevancia para el problema o ser activados por el malestar empático que puede provocar la situación. De esta manera, los principios morales pueden adquirir una carga afectiva. Por esto, el afecto empático puede intervenir fuertemente en el razonamiento moral y la toma de decisiones morales.

Por último, hay evidencias de que el razonamiento basado en conocimientos factuales sobre el mundo físico a menudo no es fiable, en parte debido a la tendencia a utilizar heurísticos como la "disponibilidad" que pueden llevar a error (Tversky y Kahneman,

1973). Lo mismo ocurre el razonamiento sobre cuestiones morales y de esta manera, a menudo surge un "sesgo empático" y que consiste en que las personas suelen experimentar mayor malestar empático por aquellas víctimas con quienes se identifican.

### **1.6.3. MODELO DE CONDUCTA PROSOCIAL**

Hoffman (1991) y Krebs (1975) proponen la empatía como causa principal de la conducta prosocial. Este proceso psicológico consta de los siguientes elementos (Gordillo, 1996):

- *Percepción de la necesidad ajena.* Requiere que la atención esté centrada en el otro, que la necesidad del otro sea llamativa y que se perciba una discrepancia (malestar) respecto a las condiciones potenciales del otro.
- *Adopción de la perspectiva del otro.* Además de captar la necesidad del otro, requiere comprender como la persona está siendo afectada en virtud de experiencias similares propias. Es necesario saber tomar la perspectiva ajena y para esto, las experiencias propias constituyen un poderoso instrumento.
- *Afecto.* En este elemento están implicados procesos como la similitud percibida o la percepción del atractivo en el otro.
- *Sentimiento de empatía.* Varía en función del afecto por la otra persona y de la magnitud de este. Supone un malestar *vicario* ante la situación del otro y una respuesta empática, que puede incluir ansiedad o perturbación, o una respuesta simpática. Consiste en que, una vez percibido el malestar del otro y saber como se siente, se adquiere una disposición para lograr su bienestar.
- *Motivación altruista.* La finalidad altruista no es aplacar la ansiedad que generan los sentimientos de empatía, ni ganar reconocimiento social o mejorar el autoconcepto, sino eliminar la situación de necesidad del otro.



- *Cálculo del riesgo.* Consiste en un análisis de los costes y beneficios. El beneficio (remediar el malestar ajeno) se contrapone a los costes (daños, recursos utilizados, peligros) y surgen consideraciones egoístas.
- *Acción.* Una vez superados los pasos anteriores, consiste en la puesta en marcha de una conducta altruista o de otro tipo de respuesta, en su caso.

#### **1.6.4. INTEGRACIÓN DE LA TEORÍA DE HOFFMAN Y LA DE KOHLBERG.**

La cognición es principalmente motivacional y secundariamente afectiva para Kohlberg, mientras que Hoffman mantiene lo contrario. Kohlberg considera la cognición como la construcción de un significado moral, que genera sentimientos de una necesidad lógica o de justicia.

Para Hoffman la cognición es secundaria. Mantiene que para ser motivante, esa información debe adquirir una carga afectiva. Para él, la cognición tiene una función reguladora o mediadora, pero no motivante.

Los dos componentes pueden estar implicados en la misma medida en la motivación moral. Tanto la construcción cognitiva del significado de una situación como injusta como una respuesta empática ante el sufrimiento ajeno pueden generar una motivación moral. Ambas fuentes de motivación moral pueden incluso estar en conflicto: la justicia y la empatía pueden alentar diferentes comportamientos en situaciones en la que una parte tiene más derecho, pero la otra mayor necesidad (Gilligan, 1982).

Las teorías de Kohlberg y Hoffman muestran procesos de interacción social fundamentales que sirven para dar cuenta de aspectos complementarios del desarrollo y la motivación moral. La teoría de Kohlberg enfatiza la construcción que el individuo realiza de un significado moral progresivamente más maduro y permite explicar la motivación moral en términos cognitivos (especialmente de justicia). La teoría de Hoffman enfatiza la transmisión de normas morales por parte de la sociedad a través de la interiorización y considera el afecto empático y la emoción como las bases de la motivación moral.

Ambas teorías hacen referencia a moralidades internas y externas, aunque la teoría de Kohlberg hace hincapié en un proceso de desarrollo (de una moralidad externa a una moralidad interna, más madura), mientras que la teoría de Hoffman las distingue como productos de diferentes disciplinas. La moralidad externa representa inmadurez o retraso para Kohlberg, mientras que para Hoffman representa el resultado de una disciplina asertiva, basada en premios y castigos. La moralidad interna es autónoma o independiente de condicionantes externos como resultado de la interiorización de normas en el caso de Hoffman. En el caso de Kohlberg, es autónoma porque el significado de la moralidad está construido por el propio individuo. En un caso, las fuentes de motivación son afectivas y en el otro cognitivas.

Ambas teorías analizan aspectos diferentes del desarrollo moral; el desarrollo cognitivo y la socialización, que pueden considerarse complementarios. Tanto el afecto como la cognición son aspectos importantes de la moralización del individuo y no puede considerarse que ninguna de las dos teorías abarque el proceso de moralización por sí sola.

### **1.7. RAZONAMIENTO MORAL Y PERSONALIDAD.**

La madurez moral a menudo se ha relacionado con diferentes características de personalidad (Mestre y Pérez-Delgado, 1995). Rushton (1980) plantea la existencia de una relación entre autoestima y conducta altruista, de tal manera que la gente que tiene un estado de ánimo positivo, alta autoestima y sentido positivo de bienestar se encuentra menos centrada en si misma, tener una percepción de poseer mayores capacidades y sentirse más benévolo hacia los demás, lo que hace que tengan mayor probabilidad de desarrollar conductas altruistas.

Dollinger y La Martina (1998) encuentran que el razonamiento moral se relaciona con el factor de apertura a la experiencia del modelo NEO de cinco factores de personalidad, aunque no se relaciona con los otros cuatro factores. Dentro de los factores de personalidad de este modelo, la apertura a la experiencia es el que se presenta con mayor poder predictivo del razonamiento moral.

Con relación al Locus de Control Mestre y Pérez-Delgado (1995), haciendo una revisión del tema, encuentran que mientras que algunos autores establecen que los individuos con un Locus externo presentan una "mayor despreocupación moral" que los sujetos con un Locus interno, otros encuentran que la relación entre razonamiento moral y Locus de Control es la opuesta, siendo los sujetos con Locus interno los que tienen un nivel menor de desarrollo moral. En su propio trabajo, no hallan ninguna relación significativa entre ambas variables, con lo cual no se pueden hablar de resultados consistentes relacionando ambas variables.

En cuanto a variables relacionadas con la autoestima, Mestre y Pérez-Delgado (1995) encuentran que los adolescentes con puntuaciones más altas en el factor "P" de razonamiento moral basado en principios morales se describen más positivamente, están más satisfechos consigo mismos y muestran una mayor autoaceptación, describiendo su comportamiento como coherente con lo que son y lo que valoran. Estas evaluaciones fueron halladas para cuatro dimensiones de valoración diferentes, extraídos de la escala de autoconcepto de Tennessee (Fitts, 1965) que comprendían el "self físico" (autoconcepto sobre el propio cuerpo, salud, aspecto, capacidad y sexualidad); "self ético-moral" (fuerza moral, relación con Dios, convicción de ser una persona

moralmente buena y aceptable); "self familiar" (adaptación, valoración e importancia como miembro de la familia y grupo de amigos cercano); y el "self social" (capacidad de adaptación y valoración de la interacción propia con los demás).

### **1.8. TEORÍA DE LA TOMA DE PERSPECTIVA SOCIAL.**

Selman (1980) sugiere que cuando un individuo trata de cubrir sus necesidades interactuando con otra persona, puede surgir un conflicto entre las necesidades de ambos. Si surge el conflicto, se desarrollan estrategias para resolver el desequilibrio resultante. Este desarrollo de estrategias de negociación pasa por una serie de niveles de coordinación de la perspectiva social que Selman integra en un modelo.

Este modelo está planteado sobre cuatro principios evolutivos básicos: diferencia cualitativa entre etapas; invarianza de la secuencia evolutiva; estructura completa del desarrollo; e integración jerárquica entre etapas. El modelo de Selman propone una serie de niveles, similares a los estadios de Kohlberg, en los que se describe el funcionamiento interno del individuo y se coordina su perspectiva social. Cada nivel viene definido por el concepto de persona y el concepto de relación con los demás (en ese orden):

- *Nivel 0.* Perspectiva indiferenciada y egocéntrica (de 3 a 6 años).
- *Nivel 1.* Perspectiva diferenciada y subjetiva (de 5 a 9 años).
- *Nivel 2.* Perspectiva auto-reflexiva (en segunda persona) y recíproca (de 7 a 12 años).
- *Nivel 3.* Perspectiva de tercera persona y relación de mutualidad (de 10 a 15 años).
- *Nivel 4.* Perspectiva de profundidad y socio-simbólica (de 12 años en adelante).

A medida que la perspectiva social se desarrolla a través de estos niveles, se produce una progresiva diferenciación e integración de la capacidad personal de manejarse en contextos sociales más complejos y con mayor número de perspectivas diferentes.

**Tabla 1.8. Niveles de coordinación de la perspectiva social en el modelo de Selman (Gordillo, 1996).**

<b>Nivel 0: egocéntrico e indiferenciado</b>
En este nivel las características físicas y psicológicas de las personas no están claramente diferenciadas. La confusión entre objetivo/físico y subjetivo/psíquico se muestra en el fracaso para distinguir entre acciones y sentimientos, y conducta intencional o involuntaria. Las perspectivas subjetivas no están diferenciadas, por lo que no se reconoce la posibilidad de que otra persona pueda interpretar la misma conducta de modo diferente.
<b>Nivel 1: subjetivo y unilateral</b>
La clave del paso del nivel 0 al 1 es la diferenciación de características físicas y psíquicas en la persona. Se reconoce que cada persona posee una vida única, subjetiva y psicológicamente encubierta. Se piensa, sin embargo, que los estados subjetivos de otros pueden ser directamente observables. La adscripción de perspectivas se realiza en una sola dirección, de forma unilateral, en términos de la perspectiva de un solo agente y del impacto de la interacción social sobre él.
<b>Nivel 2: autorreflexibilidad y reciprocidad</b>
La progresión conceptual mayor, en relación al nivel anterior, es la habilidad para salir de uno mismo mentalmente y tomar una segunda perspectiva en los propios pensamientos y acciones, a la vez que se reconoce que también los otros pueden hacer esto. Se entiende que la gente puede actuar de modo contrario a sus pensamientos y sentimientos. Las diferencias entre perspectivas se relativizan. Existe reciprocidad y se aprecian tanto las perspectivas del propio yo como las ajenas, aunque no en la relación de uno con otro.
<b>Nivel 3: tercera persona y mutualidad</b>
El nivel 3 supone un avance sobre el nivel 2 en cuanto que los niños parecen como capaces no ya de superar su propia e inmediata perspectiva sino, incluso, de salir del yo como sistema. Empiezan a tener una verdadera perspectiva de tercera persona. El yo se ve tanto como actor y como objeto, igual que los otros. La perspectiva acerca de las relaciones simultáneamente incluye y coordina la perspectiva del propio yo y la del otro, y el sistema se contempla desde una perspectiva general. La reciprocidad de las perspectivas es no sólo reconocida, sino considerada como algo que requiere una coordinación mutua.

**Tabla 1.9. Niveles de negociación interpersonal del modelo de Selman (Gordillo, 1996).**

<b>Nivel 0: impulsividad</b>
Las estrategias manifiestan en primer lugar una conducta impulsiva que trata de obtener lo que desea y de rechazar lo que duele. Se basan en el nivel 0 de las destrezas de toma de perspectiva (perspective taking), que no diferencian perspectivas subjetivas ni distinguen entre acciones y sentimientos. Las estrategias a este nivel usan o una fuerza irreflexiva para lograr una meta, o una obediencia también irreflexiva, o el escapar para protegerse a sí mismos
<b>Nivel 1: unilateralidad</b>
Las estrategias consisten especialmente en intentos unilaterales de controlar o contentar al otro. Dependen del nivel 1 de la capacidad de toma de perspectiva, donde se diferencian perspectivas subjetivas pero no resulta posible considerarlas simultáneamente. Por tanto, las estrategias en este nivel suponen voluntariosas ordenes para afirmar el propio poder, controlar a la otra persona, satisfacerse a uno mismo, o, por el contrario, una dócil sumisión al poder, control y deseos de la otra persona.
<b>Nivel 2: reciprocidad</b>
Se intenta satisfacer las necesidades de ambos participantes de manera recíproca, a través de acuerdos e intercambios. Se basan en el nivel 2 de la toma de perspectivas, en el que no sólo se diferencia entre perspectivas subjetivas sino que también resulta posible considerarlas simultáneamente. Las estrategias recíprocas usan conscientemente influencias psicológicas para cambiar la mente de otra persona o conformidad para proteger los propios intereses haciéndolos secundarios a los de al otra persona.
<b>Nivel 3: Colaboración</b>
Las estrategias incluyen intentos para cambiar cooperativamente tanto los propios deseos como los de la otra persona en orden a conseguir metas comunes. Se basan en el nivel 3 de toma de perspectivas, donde se halla la capacidad para coordinar las perspectivas individuales con las del otro en términos de relación entre ellas o desde la perspectiva de un tercero. En este nivel las estrategias hacen uso de la autorreflexión y de la reflexión compartida para facilitar el diálogo que lleva al compromiso y al logro de resoluciones mutuamente satisfactorias. Se demuestra preocupación por la continuidad de al relación y se comprende que las soluciones a problemas inmediatos han de contribuir a ello.

Como se muestra en la tabla 1.9. las estrategias utilizadas en cada nivel requieren distintos grados de capacidad para coordinar las perspectivas sociales. En los niveles más elevados, la coordinación de perspectivas sociales es más sofisticada y produce diferentes estrategias de negociación interpersonal.

Las estrategias también varían en función de si se concede mayor o menor prioridad a las necesidades propias. Algunas estrategias relegan las propias necesidades a una posición secundaria (autotransformantes), como puede ser la pasividad, abandono, obediencia o atención. Otras tratan de imponer la propia voluntad (heterotransformantes). Estas últimas abarcan conductas como la autoridad, agresión o persuasión.

Gordillo (1996) pone de relieve en su estudio que la responsabilidad moral interpersonal es un proceso que ya está presente a la edad de los 7 años, en cuanto se adquiere una capacidad de toma de perspectiva sobre la situación del otro. Esto pone de manifiesto la posibilidad de desarrollar actitudes y valores morales en una etapa temprana debido a esta evolución en la de perspectiva.



### **1.9. TEORÍA DEL ROL PSICOSOCIAL.**

La teoría del rol psicosocial, (Kurtines, Mayock, Pollard, Lanza, y Carlo, 1991) se centra en la concepción de que el comportamiento humano está determinado por reglas. Un concepto fundamental dentro de esta perspectiva es que las reglas humanas y los sistemas de reglas son construcciones humanas. Puesto que estas reglas y sistemas de reglas son creados colectiva e individualmente, autoimpuestas y sujetas a cambios, la teoría del rol psicosocial concibe los sistemas sociales de manera dinámica. La construcción social de los sistemas morales implica que el desarrollo moral no está determinado exclusivamente por un proceso evolutivo.

Otra diferencia importante es que se establece una distinción entre la comprensión implícita de las reglas y sistemas de reglas (competencia) y el uso que en la práctica se le da a estas reglas (ejecución). Así pues, por un lado se considera la competencia del individuo respecto a la comprensión y conocimiento de las reglas aplicables en una situación y por otro lado, se consideran todos los factores externos, intervinientes y contingentes que limitan o contribuyen a la ejecución final de la conducta.

A partir de estas nociones, se describen cuatro niveles de desarrollo en función de la perspectiva psicosocial del individuo.

#### ***Primer nivel de desarrollo (Infancia, de los 0 a los 2 años). Perspectiva psicosocial presubjetiva.***

Durante este periodo, el niño se encuentra en el proceso de adquirir las competencias sensoriomotoras y lingüísticas básicas. La orientación sociomoral asociada a este nivel es premoral, su perspectiva psicosocial es presubjetiva, basada en la emergencia de una consciencia de sí mismo propia y distinguida de los demás.

***Segundo nivel de desarrollo (Niñez, de los 2 a los 7 años). Perspectiva psicosocial subjetiva-egocéntrica.***

El niño se encuentra cognitivamente en la etapa preoperacional. La competencia sociomoral en este nivel se define por una orientación heterónoma y acrítica. La perspectiva psicosocial en este nivel tiende a ser egocéntrica y se orienta habitualmente a necesidades subjetivas, intereses y expectativas, tanto de uno mismo como de los demás, pero no a necesidades, intereses o expectativas compartidas.

***Tercer nivel de desarrollo (Preadolescencia, de los 7 a los 12 años). Perspectiva psicosocial sociocéntrica-intersubjetiva.***

La competencia cognitiva del preadolescente en este nivel incluye la capacidad de pensamiento operacional concreto y la capacidad de pensamiento descentrado. Su competencia sociomoral se define por una perspectiva autónoma. Las reglas sociomorales ya no se consideran como una imposición externa, sino como constructos compartidos *intersubjetivamente*. La perspectiva psicosocial en este nivel tiende a ser *sociocéntrica* (basada en el conocimiento compartido de las reglas) y orientada a necesidades comunes, intereses, expectativas, reglas, normas, valores y estándares *intersubjetivos* que ahora se conciben como constructos colectivos.

***Cuarto nivel de desarrollo (Adolescencia a edad adulta, a partir de los 12 años). Perspectiva psicosocial crítica.***

Este nivel define la madurez psicosocial dentro de la perspectiva del rol psicosocial. La competencia cognitiva de los adultos y los jóvenes incluye la capacidad de pensamiento formal e hipotético. El individuo no solo toma la perspectiva del otro en sus interacciones, sino que también es capaz de adoptar una perspectiva hipotética de una tercera persona neutral. La competencia

sociomoral en este nivel viene marcada por una orientación crítica a través de la cual el individuo puede utilizar un pensamiento *crítico-hipotético* y *crítico-discursivo* sobre las reglas sociomorales. La perspectiva psicosocial de este nivel tiende a ser crítica, centrada en un pensamiento *crítico-hipotético sobre* normas, necesidades, intereses, expectativas, reglas, normas, valores y estándares.

### **1.10. TEORÍA DEL RAZONAMIENTO MORAL PROSOCIAL**

Eisenberg (1979) define de la siguiente manera los dilemas morales prosociales:

*"Dilemas en los que las necesidades de un individuo entran en conflicto con las de otros en un contexto en el que las consecuencias de las leyes, reglas, castigo, autoridad y obligaciones formales son mínimas o irrelevantes".*

Esta autora parte del supuesto apoyado por evidencias empíricas de que el razonamiento sobre cuestiones prosociales tiene una evolución más temprana que el razonamiento moral sobre prohibiciones y de que el razonamiento puede ser diferente dependiendo del problema moral que se plantee. También considera que existe una relación entre el nivel de razonamiento moral prosocial y la manera de solucionar los problemas por parte del individuo. Asume que el tipo de razonamiento guarda relación con la toma de decisiones relativa a la conducta que se debe llevar a cabo (Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Fuentes, 1999).

Esta perspectiva plantea además ciertas diferencias importantes respecto a los estadios de desarrollo moral de Kohlberg. Por un lado, las categorías de razonamiento establecidas por Eisenberg son independientes unas de otras y por otro, no siguen un orden evolutivo como los estadios de Kohlberg, por lo que ninguna es considerada más avanzada que otras. Establece diferentes categorías en función de si se evalúa a un niño o adolescentes. (Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Frías, 1999; Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Fuentes, 1999):

#### *1. Categorías de razonamiento prosocial en niños:*

- *Razonamiento sobre la base de la autoridad y el castigo.* La conciencia se vincula a la ansiedad por el castigo. La evitación del castigo y la sumisión al poder son centrales. No se repara en los valores y las necesidades humanas sino en las consecuencias físicas de una acción.

- *Hedonismo*. La motivación para actuar está en el beneficio egoísta del individuo o su grupo de pertenencia.
- *Razonamiento orientado a las necesidades*. Se identifican las necesidades de los otros y estas son tomadas en consideración.
- *Razonamiento pragmático*. Las justificaciones se hacen en función de consideraciones prácticas y no morales. Son independientes de las necesidades del protagonista o del otro.
- *Razonamiento estereotipado*. La toma de decisiones depende de conceptos estereotipados y maniqueístas de conducta. Se actúa en función de que personas o comportamientos se consideran positivos o negativos.
- *Razonamiento orientado a la aprobación*. Se toma en cuenta la aprobación por parte de los demás como principal argumento justificativo.

## *2. Categorías de razonamiento prosocial en adolescentes.*

- *Punto de vista obsesivo y/o mágico de la autoridad y/o los castigos*. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad. El respeto al poder y la evitación del castigo son centrales en esta categoría.
- *Razonamiento hedonista*. Incluye varias vertientes. Por un lado, puede orientarse al beneficio pragmático y hedonista del propio sujeto (hacer todo lo que le beneficie a uno y nada que le perjudique). Otro aspecto consistiría en establecer una reciprocidad directa a la hora de actuar (intercambio de favores). También puede estar basado en las relaciones afectivas. En esta caso cobran importancia la relación con el individuo objeto de la acción. Una última vertiente consiste en un razonamiento pragmático hedonista racionalizado de forma socialmente aceptada. En este caso se ofrecen vagas justificaciones socialmente aceptables para defender las consideraciones hedonistas.

- *Pragmatismo no hedonista.* Se busca la solución más práctica a una situación sin considerar las necesidades y/o deseos de quien se vea afectado (incluyéndose a uno mismo).
- *Interés por las necesidades de los otros.* Incluye tanto el interés por las necesidades físicas y materiales de los demás como por sus necesidades psicológicas y afectivas.
- *Razonamiento de interés por la humanidad.* Centrada en cuestiones relativas a los derechos y necesidades del ser humano en general.
- *Razonamiento estereotipado.* Incluye por un lado el razonamiento basado en estereotipos sobre como actúa una buena o mala persona. Otro tipo de razonamiento estereotipado es el que se basa en imágenes estereotipadas de la conducta mayoritaria y cual es la forma más natural de actuar y como actuaría la mayor parte de la gente. Un último tipo de razonamiento estereotipado es el que se basa en imágenes estereotipadas de los otros y de sus roles (por ejemplo: tengo que ayudar a los drogodependientes porque son enfermos; o por el contrario, no debo ayudar a los drogodependientes porque son unos maleantes).
- *Razonamiento dirigido a las relaciones interpersonales y la aprobación.* Consiste en decidirse por un curso de acción en razón de las expectativas de los demás.
- *Razonamiento centrado en una orientación empática abierta.* Puede referirse tanto a una orientación simpática de preocupación por el malestar ajeno como a una toma de perspectiva de la situación de las partes implicadas en el problema moral.
- *Razonamiento centrado en el afecto interiorizado.* Puede consistir en una toma de decisiones basada en la forma de actuar que le haría a uno sentirse mejor consigo mismo, deseando un resultado positivo para los demás (afecto positivo interiorizado simple) o tratando de evitar las consecuencias para los demás que a uno le harían sentir mal (afecto negativo interiorizado). También puede referirse a una interiorización de los valores propios y a actuar consistentemente con los principios

que uno defiende, que o bien haga que el sujeto tienda a actuar para sentirse bien de acuerdo con sus principios (afecto positivo interiorizado del autorrespeto) o a evitar sentirse mal por defraudarse a sí mismo (afecto negativo interiorizado del autorrespeto).

- *Otros tipos de razonamiento abstracto y/o interiorizado.* Incluye varias formas de razonamiento. Una sería la orientación a la norma y la ley interiorizada, centrada en la necesidad de cumplir las leyes. El razonamiento también puede estar en función de la preocupación por los derechos de los demás, previniendo injusticias y protegiendo los derechos individuales. Otro aspecto sería el de actuar de acuerdo con un principio de reciprocidad generalizada (la cooperación como principio general para el beneficio de todos). Finalmente, el razonamiento interiorizado puede adquirir la forma de un interés por la condición de la sociedad como un todo que necesita de la cooperación de todo el mundo para su buen funcionamiento).

En su estudio sobre el razonamiento moral prosocial del niños Eisenberg (1979) concluye que en los niños más pequeños el razonamiento moral tiende a ser hedonista, estereotipado, orientado interpersonalmente y hacia la aprobación y/o relacionado con las necesidades de los otros, pero a medida que estos niños llegan a la enseñanza secundaria sus consideraciones comienzan a reflejar empatía y razonamientos abstractos o interiorizados, aunque siguen utilizando muchas de las formas de razonamiento de los niños más pequeños. También constató que las imágenes estereotipadas de buena y mala persona y el razonamiento moral orientado a la aprobación de los demás disminuye con la edad, a la vez que aumenta el razonamiento basado en la empatía y en ellos valores interiorizados.

Una revisión de las investigaciones llevadas a cabo por Eisenberg (Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Fuentes, 1999) revela la importancia de la relación entre razonamiento moral, conducta prosocial y empatía. Desde una perspectiva evolutiva, se pone de relieve la evolución del razonamiento con la edad y el género también se muestra como una variable importante en la interpretación de este constructo(las

mujeres utilizan en mayor medida la toma de perspectiva y puntúan más alto en empatía).

Consecuentemente con la descripción de ambas categorías, el razonamiento hedonista correlaciona negativamente con la conducta altruista, y el razonamiento orientado a la necesidad lo hace positivamente, aunque esto sólo se constata para las conductas altruistas más costosas para el sujeto. Lo mismo ocurre con la empatía, relacionada negativamente con el razonamiento hedonista y positivamente con el razonamiento orientado hacia las necesidades.

Respecto a los estadios morales de Kohlberg, apunta que el razonamiento del estadio 1, basado en una orientación hacia el castigo y la obediencia, desaparece muy pronto en el niño, siendo reemplazado por un razonamiento estereotipado u otro más avanzado. Ésto, también puede indicar que el razonamiento prosocial difiere del desarrollo del juicio moral orientado hacia la prohibición (Eisenberg, 1979).



### **1.11. UN MODELO PREDICTIVO DEL RAZONAMIENTO MORAL.**

Carpendale y Krebs (1995) han desarrollado un modelo interactivo en el que el nivel de razonamiento moral varía en función de los objetivos del individuo y de otros aspectos de la situación.

De acuerdo con Colby y Kohlberg (1987), el razonamiento moral se organiza en "estructuras de la totalidad" y por tanto, deben ser consistentes ante diferentes situaciones. Aunque admiten que ciertos elementos (como la atmósfera moral de una prisión) pueden inducir a las personas a actuar por debajo de su nivel de competencia, asumen que la mayoría de la gente basará todos sus juicios morales en las estructuras del estadio moral en que se encuentren.

Carpendale y Krebs (1995) proponen un modelo de moralidad más interactivo que el de Kohlberg. Admiten que en circunstancias óptimas, como en un contexto académico en el que un entrevistador interroga a una persona sobre los dilemas hipotéticos de Kohlberg, la gente basa sus juicios en el estadio más alto que han alcanzado. Sin embargo, tales circunstancias raramente concurren fuera de un contexto como este. Las personas normalmente emiten juicios por debajo de su nivel de competencia en la vida cotidiana. Las estructuras de los anteriores estadios se mantienen después de adquirir las de los estadios superiores y vuelven a ser usadas con frecuencia.

Carpendale y Krebs también mantienen que existen mayores relaciones recíprocas entre el razonamiento moral, la elección moral y la acción moral que las que sostiene Kohlberg. Sugieren que aunque el razonamiento moral puede conducir a decisiones morales en los dilemas hipotéticos de Kohlberg, la relación entre las decisiones morales y el razonamiento moral es a menudo la inversa cuando la gente toma decisiones que afectan su vida cotidiana. La gente a menudo toma decisiones "morales" por razones no morales, sobre todo cuando esas decisiones favorecen sus intereses. En este caso, invocan razones socialmente apropiadas y personalmente aceptables para justificarse.

Por tanto, Carpendale y Krebs apuntan que el razonamiento moral es tiene menos consistencia estructural que la que la que asume Kohlberg.

La gente posee expectativas implícitas sobre los comportamientos sociales apropiados en diferentes contextos sociales, y estas expectativas afectan las formas de razonamiento moral de los participantes en estos contextos. Carpendale y Krebs han demostrado como el dominio moral del mundo de los negocios es predominantemente del estadio 2. La ética de los negocios favorece la competición individualista y la búsqueda de ganancias materiales.

Otros estudios han demostrado que el nivel de razonamiento moral puede verse afectado por las decisiones morales que la gente hace para justificar sus dilemas. de Vries y Walker (1986) encontraron que los entrevistados se justificaban argumentos de estadios morales superiores cuando se mostraban en contra de la pena de muerte que cuando se mostraban a favor.

Nisan y Koriat (1989) demostraron en su estudio que los entrevistados empleaban juicios de estadios más altos para justificar sus propias elecciones que cuando se les pedía que diesen justificaciones para la opción no elegida.

Se ha encontrado que varias variables influyen el nivel de razonamiento moral: 1.- El tipo de dilema moral; 2.- El contexto social en el que se enmarca el dilema o la audiencia a la que se dirigen las respuestas del individuo; 3.- Las elecciones morales que toma el sujeto; 4.- El interés del individuo en el resultado.

Carpendale y Krebs (1995) plantearon un estudio en el que compararon el poder predictivo de dos modelos de desarrollo moral: El de Kohlberg, que predice una consistencia de los estadios en distintos entornos; y un modelo que predice variaciones en los estadios en función de complejas interacciones entre la gente y los contextos sociales.

Se presentó a los sujetos que participaron en el estudio tres dilemas, dos procedentes de la entrevista de Kohlberg, y otro basado en el mundo de los negocios referente a la venta de mercancía defectuosa. En este último caso, a la mitad de los participantes se les ofrecía un incentivo "egoísta", dinero, para ocultar los defectos en la mercancía.

Los resultados del estudio fueron que los sujetos puntuaban menos en el dilema de la

venta que en los de Kohlberg; el incentivo monetario afectaba a las elecciones de los sujetos; los sujetos justificaban ocultar los defectos con argumentos de estadios inferiores a los que usaban para revelarlos; los individuos que tomaban la elección de revelar los defectos empleaban justificaciones de estadios superiores a las que usaban los sujetos que preferían ocultarlos.

Sin embargo, los sujetos que intentaban ganar más dinero con la venta, eran también los que revelaban más acerca de los defectos de la mercancía. Por otro lado, a la mitad de los sujetos se les hizo creer que su decisión tendría efectos reales. Cuando la decisión era "real", los sujetos tendían a considerar en mayor medida el punto de vista del comprador que cuando la decisión era hipotética.

Se pidió a los sujetos tanto a favor como en contra de revelar los defectos que diesen razones para revelar los defectos. Los sujetos que revelaban más acerca de la mercancía defectuosa justificaban su elección con razonamientos de nivel más alto que las razones a favor de revelar los defectos que exponían los otros sujetos. Esto no quiere decir que los sujetos que decidían ocultar los defectos tuviesen un menor nivel de razonamiento, sino que quizás se deba a que los sujetos no querían quitarle valor a la elección que habían hecho.

Cuando se pedía a ambos grupos que diesen razones para ocultar los defectos no se observó esta diferencia. Incluso los sujetos a favor de revelar los defectos ofrecían justificaciones de nivel más alto que los otros en contra de su elección. Esto es consistente con los resultados de de Vries y Walker (1986) pero no con los de Nisan & Koriati (1989).

A través de este estudio, Carpendale y Krebs demostraron ciertas hipótesis que cuestionan la consistencia de los estadios propuesta por Kohlberg:

- 1- El contenido de las elecciones morales puede afectar la estructura de la justificación moral.
- 2- La preferencia de una persona por algunas, pero no todas, las elecciones morales puede afectar el nivel de razonamiento moral utilizado para justificarlas.

3- La anticipación de las consecuencias de las acciones puede afectar las elecciones morales.

4- Las elecciones morales reales pueden diferir de las hipotéticas. Es posible que el sujeto reconceptualice la situación si le afecta de forma personal.

El que el razonamiento moral no sea estructuralmente homogéneo tiene dos importantes implicaciones. En primer lugar, la heterogeneidad de los estadios es más consistente con los modelos de Rest (1983) y Levine (1979) que con el de Kohlberg. Por otro lado, queda manifiesto que existen condicionantes del razonamiento moral externos al individuo.

Carpendale y Krebs (1995) apuntan que la toma de decisiones morales es un proceso social, atento a las reacciones que se anticipan en las demás personas. La habilidad de desarrollar un razonamiento moral superior está determinada por la habilidad de representar adecuadamente los puntos de vista de todas las partes implicadas en la decisión moral. Se trata de rechazar las tendencias egocéntricas que caracterizan los niveles inferiores de razonamiento moral y que se definen por adoptar posturas interesadas, sean o no aceptadas o respaldadas por la sociedad.

## **2. RAZONAMIENTO Y CONDUCTA MORAL**

## **2.1. RAZONAMIENTO Y CONDUCTA MORAL**

El juicio moral no constituye una condición suficiente para el ejercicio de la acción moral. Kohlberg (Krebs y Kohlberg, 1973) alude a la "*Fuerza del Yo*" como factor capaz de modificar la relación entre conducta y juicio moral y que equivale a la "*fuerza de voluntad*". Implica una serie de capacidades cognitivas como atención, nivel intelectual, etc. La relación entre el juicio moral y conducta está regulada, por un lado, por el autocontrol ejercido por el individuo, y por otro por las presiones externas.

Nadie puede comportarse conscientemente según principios que no comprende o en los que no cree. Por ello, para una conducta moralmente madura es necesario, pero no suficiente, que la persona sea capaz de construir principios autónomos de razonamiento moral.

Una de las críticas formuladas contra la teoría de Kohlberg es que al evaluarse el razonamiento moral a través de dilemas hipotéticos, se desconoce hasta qué punto la persona utilizará los mismos esquemas de razonamiento en la vida real. Blasi (1980), en cambio, muestra que el 76% de los estudios revisados en su artículo llegaron a la conclusión de que existe una relación significativa entre conducta y juicio moral.

Un aspecto de interés en relación con la conducta moral es el de responsabilidad moral. Se define como la capacidad de previsión de posibles perjuicios que la acción de una persona puede producir sobre otros individuos. Shultz, Schleifer y Altman (1981) establecieron una teoría según la cual una percepción inicial de perjuicio viene seguida por la preocupación por la forma en podría ser causado dicho perjuicio. Si las acciones de una persona concreta no constituyen una condición necesaria para que se produzca un perjuicio, el agente de la acción no será juzgado como causante del daño y no tendrá en consecuencia responsabilidad moral susceptible de castigo. Por el contrario, si sus acciones sí se perciben como condición necesaria, será juzgado como causante del daño y adquirirá responsabilidad moral. Si la acción es considerada como no intencional ni negligente, sin embargo, no será considerado como moralmente responsable.

Estos autores determinaron que a partir de los siete años, los niños ya proceden según principios similares a los que aplican los adultos al determinar la responsabilidad moral

de una acción. Ambos tienen en cuenta el castigo si se produce un daño intencionadamente, pero no cuando se actúa por negligencia y menos si la acción es accidental. También sugieren que, en el plano evolutivo, a medida que el niño se desarrolla, también lo hace su sensibilidad hacia los juicios morales. Asimismo, se observa cada vez un mayor énfasis orientado hacia las conductas de restitución, así como una menor tendencia al castigo.

### **2.1.1. DIFERENCIAS ENTRE CONDUCTA MORAL Y RAZONAMIENTO MORAL.**

Jiménez Burillo (1991) indica que la conducta prosocial, sea altruista o de restitución, se caracteriza por ser voluntaria y no anticipar recompensas externas y su objetivo puede ser restituir un beneficio (conducta de reciprocidad), compensar (conducta compensatoria) o simplemente beneficiar al otro (conducta altruista). Al referirnos a la conducta moral, aludimos a una conducta prosocial en el marco de una toma de decisiones moral.

A menudo se asume que hay diferencias entre los juicios morales y las conductas morales prosociales porque en las conductas morales hay en juego mayores intereses. Sin embargo, algunas de estas discrepancias pueden ser debidas a diferencias al tomar decisiones sobre como comportarse o como evaluar una situación. En concreto, la situación moral se interpreta desde una perspectiva interna antes de tomar una decisión conductual, mientras que en el caso de evaluar una situación la interpretación adopta la perspectiva de un observador que juzga la decisión del actor antes de que suceda nada.

Las medidas de la conducta moral a menudo consisten en conflictos entre presiones morales y presiones de otro tipo, mientras que las medidas de juicio moral suelen implicar conflictos entre dos deberes morales.

Salztein (1994) trata de explicar la relación entre juicio y conducta haciendo una distinción entre: 1.- la interpretación de una persona sobre una situación y la teoría moral en la que se sostiene esa interpretación; 2.- las decisiones morales frente a

conflictos entre dos deberes morales y conflictos entre un deber moral y otra fuente de presión.

Kohlberg mantenía que el juicio y la acción se iban integrando con el desarrollo, pero no especificó el mecanismo responsable de esa integración en el ámbito del juicio moral. Una explicación simple de la discrepancia entre conducta y juicio es que las conductas morales acarrear mayores consecuencias que los juicios morales. Por tanto, según esta explicación, cualquier discrepancia entre juicio y conducta se debe a los intereses personales del actor, es decir: *"del dicho al hecho hay un buen trecho"*.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta otros factores. Una decisión moral involucra una elección entre dos acciones alternativas, donde hay un valor moral implicado. Los valores morales son aquellos que real o potencialmente suscitan interés por la justicia o el bienestar de los demás.

Las conductas morales normalmente tienen consecuencias para la persona que toma la decisión, así como para el bienestar o la justicia de una o más personas. Como mínimo, las conductas morales implican una decisión que deja al actor moralmente responsable por actuar o dejar de actuar. En cambio, los juicios morales son estimaciones de esas elecciones, y si tienen alguna consecuencia, no es tan seria. La responsabilidad moral recae en el objeto del juicio, no en quien lo está juzgando. Por ello no es igual la responsabilidad que recae en el sujeto si lleva a cabo un juicio moral que si lleva a cabo un acción moral.

Además, se distinguen una serie de diferencias a nivel socio-cognitivo entre la conducta y el juicio moral:

- 1- La perspectiva social que se adopta, bien como actor, bien como observador.
- 2- La perspectiva temporal: de forma retrospectiva en el caso del juicio y de forma anticipatoria en el caso de la conducta.
- 3- La riqueza del contexto, que lógicamente es mayor en el caso de la conducta.
- 4- La naturaleza del acto: cognitivamente simple o cognitivamente complejo.



Por su parte, Díaz-Aguado y Medrano (1994) señalan que existe una gran consistencia entre los estadios de razonamiento moral en las situaciones hipotéticas y las situaciones reales. En los dilemas reales en que existe una implicación afectiva o presión social muy fuerte, los sujetos tienden a razonar a un nivel inferior que el manifestado en el dilema hipotético. En cambio, cuando existe mucha información acerca del conflicto y se da un distanciamiento de la situación propia, el nivel de razonamiento moral es superior en la situación real que en la hipotética.

### **2.1.2. LA ACCIÓN MORAL SEGÚN KOHLBERG.**

Kohlberg (1992) describe una acción moral como una conducta que es "objetivamente correcta" en el sentido de que el uso de principios filosóficos por parte de los razonadores que se encuentran en el estadio 5 lleva a un acuerdo sobre lo que es una acción "correcta". Además una acción moral es "subjektivamente correcta", puesto que está de acuerdo o bien con un juicio moral "correcto" o bien con una elección objetivamente correcta.

En un principio se consideraba que los estadios morales formaban una lente o pantalla a través de la cual se percibían una situación moral y las emociones que la suscitaban y a través de la cual se formulaban cursos de acción posibles para el sujeto. El estudio de Kohlberg y Candee (Kohlberg, 1992) indica que la relación del estadio moral con la acción es una relación monotónica. En otras palabras, cuanto más alto es el nivel de razonamiento moral, más probable es que la acción sea consistente con la elección moral hecha sobre un dilema.

Kohlberg y Candee consideran que la acción moral es el resultado de un proceso de tres pasos. El primer paso es el de hacer un juicio deóntico de justicia de la situación. El segundo es el de hacer un juicio en el que uno mismo es el responsable de que ese juicio deóntico de la situación moral se lleve a cabo. El tercer paso es ponerlo en práctica.

Así pues, el estadio moral influye en la acción moral de dos maneras: a través de las diferencias en la elección deóntica; y a través de los juicios de responsabilidad sobre

una situación moral. Estos juicios de responsabilidad son consistentes con los juicios deónticos en el nivel postconvencional de razonamiento.

En cuanto a los subestadios de razonamiento moral descritos por Kohlberg, los juicios de responsabilidad y derechos del subestadio B se parecen a los de los estadios de principios. Mientras que un sujeto que razona en el estadio 5 es explícito y racional en su respuesta a un dilema, una persona en el subestadio B percibe intuitivamente los valores centrales y las obligaciones del dilema y utiliza estas intuiciones para generar un juicio de responsabilidad o necesidad en el dilema. Tanto los sujetos en el subestadio B como los sujetos en estadio de principios es más probable que hagan juicios de responsabilidad y que realicen acciones que sean consistentes con sus juicios deónticos de rectitud y es más probable que realicen la acción "correcta", definiendo lo correcto como el acuerdo alcanzado entre los principios filosóficos y los juicios postconvencionales. Otras conclusiones de Kohlberg acerca de la acción moral son:

- 1- La frecuencia con la que la mayoría de los sujetos del estadio 5 realizan una determinada acción siempre es superior a la frecuencia con la que los sujetos de estadios inferiores toman esa misma decisión.
- 2- Cuando los sujetos de diferentes estadios toman decisiones dispares sobre un problema moral, mientras que los sujetos del estadio 5 están de acuerdo, existe un acuerdo monotónico en aquellos que actúan según la decisión del estadio 5. De este modo se puede considerar la decisión de este estadio como "moralmente correcta".

Otra posibilidad es que el juicio moral se desarrolle según los principios de conflicto cognitivo y reorganizaciones secuenciales en estadios descritos por Kohlberg, pero que la acción moral se desarrolle o se aprenda a través de otros procesos, como las leyes del aprendizaje y refuerzo social.

### **2.1.3. TOMA DE DECISIONES MORALES.**

Las decisiones morales comienzan con una interpretación, que implica las perspectivas sociales y temporales que adopta el individuo y las atribuciones causales y las

explicaciones que suscitan estas perspectivas. El proceso más importante es la inferencia de las intenciones del actor y el impacto del acto moral sobre los individuos, grupos o la sociedad. En este proceso se escoge alguna regla moral, como no romper la palabra dada, relevante para resolver los conflictos que surgen en la situación. Las reglas morales se basan en principios abstractos, tales como hacer el menor daño posible (beneficencia), o ser justo con todos los implicados (justicia). La elección (ya sea cognitiva o conductual) es el resultado de la interpretación de la situación y del principio utilizado.

Un conflicto moral surge cuando un derecho u obligación moral entra en conflicto con una consideración no moral, como los intereses propios. Un dilema moral ocurre cuando más de una obligación o derecho moral están implicados en la elección. En este caso, se necesita un principio abstracto para resolver el conflicto entre dos reglas morales. En el caso del conflicto moral, no es necesario recurrir a estos principios, porque las reglas estipulan claramente lo que se debe hacer, aunque se necesite una gran fuerza de carácter para hacerlo.

Después de llegar a una decisión moral, ésta debe llevarse a cabo, lo que puede requerir ciertas habilidades de ego (Gibbs y cols., 1986). A continuación puede darse una reevaluación cognitiva y una reacción afectiva a la decisión seguida de las consecuencias que esta tenga.

Salztein (1994) no asume que éste sea un proceso lineal, puesto que unas etapas pueden estar influyendo en las anteriores. Por ejemplo, es posible que la dificultad de llevar a término una decisión influya en la interpretación de la situación.

De la Caba y Etxebarria (1999) recopilan en cuadro los motivos para actuar moralmente desde diferentes perspectivas evolutivas:

**Tabla 2.1. Motivación para la conducta moral**

<b>Motivos para la acción moral (razonamiento moral) (Kohlberg, 1976)</b>	<b>Motivos para la acción moral y la consistencia en función del self (Blasi, 1988)</b>	<b>Motivos para la acción prosocial en función del razonamiento prosocial (Eisenberg, 1986)</b>
<p>1. Razonamiento heterónomo</p> <p>La acción está motivada por la evitación del castigo.</p>	<p>1. Self impulsivo.</p> <p>El sentido de identidad se limita a simples rasgos descritos como roles y relaciones sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay escasa reflexividad.</li> <li>- No hay experiencias de autoconsistencia.</li> </ul>	<p>1. Orientación hedonista.</p> <p>El motivo para ayudar se centra en las posibles consecuencias para uno mismo (¿qué voy a ganar?. ¿me ayudará a mí en el futuro?).</p>
<p>1. Razonamiento instrumental.</p> <p>La acción está motivada por el deseo de recompensa o beneficio. Posibles reacciones de culpa son ignoradas y el castigo se interpreta de forma pragmática.</p>	<p>2. Autoprotector.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de un self como realidad interna separada de lo que se muestra.</li> <li>- La autoconsistencia se ve de forma rígida, como fidelidad entre lo que se siente (internamente) y lo que se muestra (no engañar).</li> </ul>	<p>2. Orientación a las necesidades.</p> <p>Interés por las necesidades de los otros, incluso si estas necesidades entran en conflicto con las propias. No hay clara evidencia de compasión o culpa por no actuar.</p>
<p>3. Razonamiento interpersonal.</p> <p>La acción está motivada por la anticipación de la desaprobación de los otros (culpa).</p>	<p>3. Self conformista.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconsciente, preocupado por lo interpersonal.</li> <li>- La autoconsistencia es importante, aunque está más unida a los ideales.</li> </ul>	<p>3. Orientación interpersonal.</p> <p>Las intenciones prosociales son juzgadas a la luz de nociones estereotipadas de buena o mala persona. Está también muy unida a criterios de aprobación.</p>
<p>4. Razonamiento de la ley y el orden.</p> <p>La acción está motivada por la anticipación del deshonor, la culpa institucionalizada o la culpa por el daño hecho a los otros.</p>	<p>4. Self autónomo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autocrítico con uno mismo, con las acciones que lo definen.</li> <li>- La consistencia entre lo que uno es y lo que se hace es fuerte: la identidad se valora como autenticidad y consistencia entre lo que uno es y como se comporta</li> </ul>	<p>4. Orientación empática o transicional.</p> <p>Los juicios muestran evidencia de respuesta empática, de culpa por no responder y de buena conciencia por haber hecho lo correcto; se hacen vagas referencias a valores, deberes y principios abstractos.</p>
<p>5. Interés o preocupación.</p> <p>La acción está motivada por mantener los derechos de igualdad y de la comunidad y por no ser inconsistente.</p>		<p>5. Internalizado.</p> <p>El autorespeto y el vivir de acuerdo con los propios valores se muestra como clave.</p>

### **2.1.3.1. La interpretación de una situación moral.**

Esta etapa de la toma de decisiones morales ha sido enfatizada por Turiel y cols. (1991), quienes enfatizan la importancia de comprender el significado de la situación para el agente a la hora de evaluar su reacción a ella.

### **2.1.3.2. Decisiones morales y razonamiento causal**

El razonamiento causal y la adopción de una perspectiva están íntimamente ligados a las decisiones morales y se ven afectados por la perspectiva temporal que adopta el individuo (anticipatoria como actor y retrospectiva como observador).

El razonamiento causal determina las explicaciones de porque ocurren las cosas en una situación y modifican la interpretación del individuo. El individuo que toma la decisión debe inferir el estado mental del agente de la situación. Esta inferencia se hace evaluando la situación por medio de heurísticos y reglas de atribución causal. Por otro lado, el individuo debe evaluar el impacto de la acción en la víctima adquiriendo una perspectiva de la situación.

### **2.1.3.3. La decisión conductual de actuar moralmente.**

Kohlberg ha apuntado la existencia de una serie de habilidades no morales, definidas por él como controles del ego, que modulan la relación entre razonamiento y conducta moral. Estos controles consisten en habilidades cognitivas como la inteligencia, la atención y la dilatación de la recompensa que contribuyen a que actúe de acuerdo con sus decisiones morales (Kohlberg y Candee, 1984).

Los primeros cuatro estadios de razonamiento moral utilizan juicios moral que se conforman a las condiciones externas de castigo, recompensa, expectativas sociales y la ley. Si esto es así, no es necesario un autocontrol especial para actuar habiendo estas condiciones externas de reforzamiento. En cambio, los dos estadios superiores de

razonamiento postconvencional implican una confrontación con la opinión mayoritaria y la ley, lo que puede suponer una necesidad mayor de autocontrol. Heilbrun y Georges (1990) confirmaron esta hipótesis al hallar que los individuos *postconvencionales* presentaban un mayor autocontrol que otros individuos que se situaban predominantemente en el nivel convencional de razonamiento moral.

Uno de los problemas para predecir la conducta moral a partir de medidas de razonamiento moral puede residir en que la conducta moral basada en principios puede requerir, aparte de un estilo de razonamiento postconvencional, un alto grado de autocontrol. Esta variable puede influir en la relación entre razonamiento moral y conducta. Es posible que sólo aquellos individuos que se encuentran en el nivel postconvencional y además tienen un elevado autocontrol tengan una conducta consistente con sus principios (Heilbrun y Georges, 1990).

## **2.2. DISCREPANCIAS ENTRE RAZONAMIENTO Y CONDUCTA MORAL.**

Gran parte de la discrepancia entre el razonamiento moral y la conducta puede deberse a la diferente interpretación de la situación que se hace en el caso de una decisión evaluativa o conductual (Salztein, 1994).

De esta manera, las divergencias entre el razonamiento moral y la conducta pueden ser debidas a la forma en que se construye la situación moral cuando se trata de actuar o cuando se trata de evaluar. La situación moral se interpreta desde una perspectiva interna antes de tomar una decisión conductual. Sin embargo, cuando se trata de evaluar la decisión de un actor, se interpreta desde la perspectiva de un observador. Por otro lado, la medida de conducta moral se hace a partir de conflictos entre valores morales y otro tipo de valores, mientras que el razonamiento moral se mide a partir de dilemas que contraponen dos valores morales.

Una de las explicaciones más sencillas sobre la discrepancia entre el razonamiento y la conducta moral está en función de las consecuencias de la decisión para quien la toma. Como la conducta moral tiene más consecuencias para el actor que el razonamiento moral, las diferencias se explicarían en función de los intereses del individuo. Así pues, cualquier diferencia entre una decisión evaluativa y moral se ha explicado como consecuencia de un mayor interés egocéntrico en el caso de la conducta. Sin embargo, puede haber otros factores socio-cognitivos implicados, como puede ser la perspectiva social adoptada (observador o actor); la perspectiva temporal, previa al resultado en la conducta y posterior en el caso de la evaluación; la riqueza información contextual, mayor en el caso de la conducta y la naturaleza del acto, cognitivamente simple o cognitivamente complejo.

Haan (1978) argumenta que debido a que los sujetos se ven sometidos a las presiones de la vida cotidiana, sus decisiones están necesariamente afectadas por las estrategias defensivas y de afrontamiento que adoptan para reducir el estrés. La implicación personal reduce el nivel cognitivo de los razonamientos morales, las estrategias defensivas y de afrontamiento reducen el nivel de razonamiento moral que implican al sujeto personalmente y provocan discrepancias entre los razonamientos morales y la conducta. La gente es fácilmente disuadida de comportamientos altruistas en situaciones

que diluyen la responsabilidad, que permiten ignorar la postura de la víctima o que inducen a estrés producido por el conflicto que aumenta el coste de la decisión del sujeto al no ser esta clara (Baumrind, 1992)



### **2.3. CONDUCTA MORAL Y PERSONALIDAD.**

Blasi, (1980) defiende que es necesario conocer las características de personalidad que se encuentran relacionadas con el pensamiento moral para explicar su funcionamiento y vinculación a la conducta moral. Es preciso considerar el contexto psicológico del individuo cuando razona acerca de un dilema moral, ya que razonamiento y conducta se ven influidos por este contexto. En ocasiones, es el contexto el que proporciona la clave para explicar la conducta.

Cada persona adquiere en un momento temprano de su desarrollo un autoconcepto o percepción de si mismo. Este autoconcepto es una organización de la información acerca de uno mismo y de la consistencia interna, no un mero cúmulo de rasgos.

Esta percepción se conjuga en la identidad moral, que se vincula a la acción moral. La identidad moral presenta diferencias individuales y no tiene porque ir pareja al razonamiento moral. Es posible tener una alta capacidad de razonamiento y una disminuida identidad moral. Esta identidad marca cuales son las directrices del razonamiento, que van pasando de la obediencia a la comprensión de la autoridad hasta la autonomía moral.

La identidad moral es relevante para el razonamiento moral en el sentido que conforma el ordenamiento de valores que el individuo toma como guía. Por supuesto, estos valores pueden ser morales o no y ocupar diferentes posiciones en este orden de prioridad.

Blasi ha elaborado su modelo explicativo incluyendo el razonamiento moral como un componente de la personalidad. Propone estudiar la percepción interna del individuo y conceptos relacionados como la consistencia interna, la fuerza de voluntad, la autoconciencia, la organización interna, etc. Para este autor la personalidad es una organización psicológica con consistencia interna. En este marco, el razonamiento moral se integra dentro de un conjunto más amplio de procesos cognitivos.

En esta organización de la personalidad incluye también los componentes emotivos. Por un lado considera la respuesta emotiva ante las condiciones de los demás. En segundo

lugar considera las emociones que surgen de la moralidad en sí misma como respuesta a las propias acciones y a las acciones de los demás. Son estas últimas reacciones empáticas las que se integran con el razonamiento moral, haciéndolo de forma distinta en cada individuo (cada persona tiene respuestas emotivas diferentes ante las situaciones morales).

En definitiva, Blasi propone que es necesario incluir las características de la personalidad para comprender las relaciones entre razonamiento y conducta moral y la naturaleza de la consistencia interna del individuo.

#### **2.4. MODELO CONDUCTISTA DEL RAZONAMIENTO MORAL.**

La perspectiva conductista mantiene que el comportamiento moral, al igual que cualquier otro tipo de comportamiento, está determinado por procesos de condicionamiento. Los juicios morales pueden diferir de las conductas aprendidas y están en conflicto con las necesidades y los intereses. Entre el pensamiento moral y la conducta median los procesos de autocontrol. En ausencia de mecanismos de control bien interiorizados, habrá discrepancias entre los juicios que la persona expresa verbalmente y su comportamiento. Por otro lado, la validez predictiva del razonamiento moral respecto a la conducta moral no guarda más relación con la conducta que los coeficientes de correlación de las medidas de personalidad (aproximadamente  $r_{xy}=.30$ ). Por otro lado, los individuos no conocen todas las variables que intervienen en una situación de conducta y por lo tanto, cualquier predicción que hagan sobre su conducta moral no muestra más que su capacidad de predicción de su comportamiento una situación dada (Turiel, 1984).

Sin embargo, en su meta-análisis, Blasi (1980) sostiene que la literatura empírica apoya la existencia de una relación significativa entre el pensamiento y la conducta moral. Las relaciones más claras son las existentes entre los estadios de juicio moral y la evaluación de una conducta general natural como es la presencia o no de delincuencia. Las relaciones más débiles se hallaron entre los estadios de juicio moral y medidas conductuales de honestidad (copiar o no en los exámenes, hacer trampas en el juego...) y conductas altruistas como compartir, prestar ayuda... En su revisión tampoco halló mucha relación entre los estadios de juicio moral y la conducta cuando mediaban presiones sociales para actuar de forma contraria a la elección moral. Es necesario resaltar que algunas de estas situaciones, como hacer trampas en el juego, pueden concebirse no como una cuestión moral sino de competitividad. De igual modo, copiar en los exámenes puede hacer que el juicio moral entre en conflicto con las expectativas de los adultos (aprobar). Esto puede dar lugar a que, al no tenerse en cuenta este tipo de factores, la investigación esté subestimando la coherencia entre juicio y conducta (Turiel, 1984).

De la misma manera, Turiel advierte que a la hora de analizar una conducta moral es necesario tener en cuenta otras posibles consideraciones de naturaleza no moral, que

pueden ser de tipo pragmático, convencional, socioorganizativo, etc. Si sólo se tiene en cuenta la relación entre juicio moral y conducta moral, se pasarán por alto importantes juicios sociales no morales, llegando a la conclusión errónea de que no existe coherencia entre el juicio y la conducta moral. Analizando los diferentes componentes del juicio sería posible encontrar mayores niveles de coherencia entre juicio moral y conducta que si sólo se dispone de una información parcial.

## **2.5. EL MODELO DE LOS CUATRO COMPONENTES.**

El Modelo de los Cuatro Componentes de Rest (1986a) proporciona una perspectiva teórica para integrar y situar diferentes tradiciones de investigación en un modelo único. Las distintas tradiciones teóricas han señalado con profusión las diferentes facetas del conjunto de procesos involucrados en la psicología de la moralidad. El Modelo de Cuatro Componentes proporciona la forma de ver las diferentes contribuciones (y limitaciones) de cada aproximación. Proporciona una forma de conceptualizar las relaciones del pensamiento, afecto y conducta, así como guías para organizar la investigación y fijarse metas en la educación.

Al aplicar el Modelo de Cuatro Componentes a la investigación sobre el *Defining Issues Test* (Rest, 1979), reinterpreta la aproximación del desarrollo cognitivo al incluirlo en el Componente 2, o sea, la forma en que la gente decide que alternativa de acción es la moralmente correcta en una situación dada. Los seis estadios del juicio moral se interpretan como las concepciones de las personas acerca de como la cooperación social se organiza (por ejemplo, conceptualizando la cooperación social como un simple intercambio de favores, o como una forma de reforzar los lazos sociales, o según principios complejos acerca de como construir una sociedad, etc.). Cada concepto sobre la cooperación social implica una noción sobre lo que es justo y lo que no. A medida que la gente se enfrenta a dilemas sociales, evocan estos conceptos básicos de cooperación y justicia, y emplean estas nociones como heurísticos para decidir que consideraciones son importantes y relevantes, para decidir que cosas son prioritarias en una situación y para juzgar lo que es moralmente correcto. Sin embargo, la gente no siempre realiza juicios morales de esta forma, sino que a veces emplean otro tipo de conceptos (ideologías políticas o religiosas). La gente difiere en el grado en que los conceptos de justicia determinan su juicio moral.

El modelo de cuatro componentes se centra en los cuatro procesos psicológicos básicos que una persona emplea a la hora de actuar en cuestiones morales. Son los cuatro procesos psicológicos básicos que deben suceder para que una persona actúe "moralmente":

1- La persona debe ser capaz de hacer algún tipo de interpretación de la situación en términos de cuales acciones son posibles, quién (incluyéndose a uno mismo) se verá afectado por cada curso de acción, y cómo afectará al bienestar de las partes implicadas.

Se trata de la sensibilidad moral (uno debe darse cuenta de que se enfrenta a una cuestión moral para tener una conducta moral).

2- La persona debe poder hacer un juicio sobre que curso de acción es moralmente justo ( o aceptable o moralmente bueno), reconociendo de esa manera que es lo que una persona debería moralmente hacer en esa situación.

3- La persona debe anteponer los valores morales frente a los personales de forma que la decisión sea tomada para hacer lo que es moralmente justo.

4- La persona debe tener suficiente perseverancia, fuerza del ego y habilidades de ejecución para poder llevar a cabo su intención de actuar moralmente, para soportar la fatiga y las debilidades del ánimo y para superar los obstáculos.

La toma de decisiones en cuestiones morales se ha estudiado sobre todo en ámbitos profesionales debido a que en éstos las decisiones suelen estar más meditadas, a que no suele haber conflictos entre el interés personal y hacer lo correcto y a que los profesionales, sobre todo los de la salud, están interesados en mejorar su toma de decisiones al enfrentarse a problemas morales.

El modelo incluye los procesos cognitivos, de afecto y conductuales, pero no los distingue como fases separadas. De hecho, se asume que unos procesos influyen en los otros. No se considera que el desarrollo moral o la conducta moral sean un proceso unitario, sino que los cuatro procesos tienen una función distintiva.

El modelo de los cuatro componentes ha sido útil para organizar las investigaciones existentes sobre psicología de la moralidad, como una herramienta útil para abordar problemas teóricos (como las relaciones entre cognición, afecto y conducta), como un

marco para la programación de investigaciones y como base para formular objetivos en programas de educación moral.

Los cuatro componentes representan los procesos implicados en la producción de un "acto moral", no rasgos generales de las personas. No se trata de las cuatro virtudes que conforman a la persona moral ideal, sino de las cuatro unidades de análisis principales para comprender como una acción singular fue producida en un contexto particular y corresponden a los cuatro procesos psicológicos básicos que median la conducta moral.

### **Componente 1.**

El componente 1, o la interpretación de la situación implica, imaginar las posibilidades de actuación en cada situación y prever las consecuencias de las acciones en términos de cómo se verá afectado el bienestar de las partes involucradas. La conducta se ve influida por la ambigüedad de la situación, es decir, el individuo tiene que saber claramente que está pasando para actuar. Muchas personas tienen dificultades en interpretar incluso la situaciones más simples. No hay que subestimar al dificultad de interpretar las situaciones sociales ni debemos asumir que la gente malinterpreta las situaciones sociales como un mecanismo defensivo de bloqueo (Shantz, 1983).

Por otro lado, la investigación muestra grandes diferencias individuales entre personas según su sensibilidad hacia las necesidades y el bienestar de los demás. Schwartz (1977) documenta estas diferencias individuales incluyéndolas en una variable que denomina "conciencia de las consecuencias".

En tercer lugar, una situación social puede desencadenar fuertes sentimientos antes de que se produzca una codificación cognitiva completa y a veces pueden interferir en nuestro juicio.

Otro elemento implicado es la habilidad para hacer inferencias sobre las necesidades y deseos de los demás, y de como las acciones de uno afectan a los demás. Esta sensibilidad progresa con la edad, con lo que se evidencia su carácter evolutivo. Por último, el papel de la empatía es relevante, pues una situación puede incorporar una

fuerte carga emotiva incluso antes de ser debidamente procesada en el plano cognitivo. Hoffman (1991) resalta que la empatía es una respuesta primaria que no requiere un procesamiento cognitivo complejo.

## **Componente 2.**

El componente 2 corresponde al ámbito del juicio moral, y es donde se encuadran las teorías sobre el desarrollo cognitivo. Al encuadrarse dentro de una línea de investigación sobre desarrollo cognitivo asume una serie de supuestos. Al primero de ellos es que a medida que la gente va adquiriendo experiencias sociales desarrolla concepciones más elaboradas del mundo social y en particular, de como es posible organizar la cooperación entre las personas y unas relaciones sociales positivas. La gente reflexiona por si misma sobre sus experiencias sociales y construye estructuras con significado que organicen estas experiencias.

El segundo supuesto se refiere a que en cada noción de un individuo sobre la organización social hay una idea de lo que es justo. Por ejemplo, si la noción de un individuo sobre la organización social se reduce simplemente a un intercambio de favores o servicios (Estadio 2), el sentido de justicia consiste en que si alguien da algo valioso a alguien, debe obtener algo a cambio. La reciprocidad es lo que hace que un intercambio sea justo.

El tercer supuesto es que cuando una persona se enfrenta a una decisión acerca de lo que es moralmente justo lo que determina su razonamiento moral es el sentido de justicia que deriva de su concepción sobre la organización social y la cooperación.

En general, el punto de vista sobre el desarrollo cognitivo es que a través de la experiencia social, la gente desarrolla conceptos de como organizar la cooperación. Junto a estos diferentes conceptos hay diferentes sentidos de justicia (o "estadios de desarrollo moral"). Estos "esquemas" son utilizados para buscar sentido a las situaciones sociales problemáticas y alcanzar una decisión sobre lo que es moralmente justo. Este esquema hace que las personas atiendan a determinadas consideraciones y



den prioridad a unas u otras cuestiones para llegar a una decidir sobre una u otra línea de acción. Los esquemas de estadio son empleados como heurísticos para resolver problemas morales. Cuando una situación puede ser asimilada completamente bajo un esquema general, la persona queda convencida sobre la adecuación de sus razonamientos morales. Puesto que las diferentes personas funcionan bajo esquemas distintos, y puesto que es posible aplicar un mismo esquema de diferente forma a una misma situación, surgen diferencias de una persona a otra acerca de lo que es moralmente correcto, aunque cada una este convencida de su posición.

Las concepciones o esquemas que pueda tener una persona también se ven afectadas por factores emotivos. La comprensión de un sistema de organización social hace que una persona considere que los demás tienen una serie de responsabilidades morales de acuerdo con lo que el piensa, y si no las cumplen, se genera un sentimiento de que están aprovechándose injustamente de la cooperación de los demás miembros de la sociedad.

Sin embargo, existe evidencia (Lawrence, 1979) de que existen otros procesos psicológicos a través de los cuales la gente toma decisiones sobre lo que es moralmente aceptable. En ocasiones, los individuos pueden deliberada y conscientemente dejar de lado su propio sentido de justicia en una situación dada y sustituirlo por otras consideraciones, por ejemplo religiosas.

El estudio de Lawrence muestra que la afiliación a un sistema de creencias o ideologías puede superar el sentido personal de justicia en la toma de decisiones morales

### **Componente 3.**

Suponiendo que una persona es consciente de las alternativas de acción presentes en una situación determinada, se han propuesto numerosas razones (Rest, 1986a) por las que una persona puede elegir un curso de acción moral a pesar de que suponga mayores dificultades o sufrimiento personal que el resto de alternativas. Sin embargo, la investigación no ha avanzado mucho al respecto. Parte de la dificultad de la investigación está en que puede haber más de un determinante operando en una persona

en cada situación. El componente 3, por tanto, consiste en decidir que es lo que se hará realmente después de decidir entre los valores en conflicto. Los individuos se dan cuenta de los diferentes resultados de las posibles acciones que representa cada valor. Es frecuente que halla valores no morales tan atractivos que el individuo los prefiera. Rest (1984) recoge una serie de motivaciones para la conducta moral aparecidas en la literatura:

- Por un sentido innato del altruismo.
- Debido a sentimientos de culpa, vergüenza o afecto negativo condicionado.
- Por un condicionamiento para ejecutar conductas sociales adquirido a través del refuerzo o el modelado.
- Por la comprensión social de cómo funciona la cooperación y el papel de uno dentro de este proceso.
- Por la identificación con un objetivo que trasciende a la persona, como puede ser un ideal o la religión.
- Debido a la empatía.
- Por el compromiso moral con la comunidad.
- Para mantener la integridad personal y la identidad de uno mismo como agente moral.

#### **Componente 4.**

El componente 4 implica planear la secuencia concreta de acciones para alcanzar un determinado objetivo, superar las dificultades que se presenten, la fatiga, la frustración, las distracciones que surjan, y no perdiendo de vista el objetivo. La perseverancia, resolución, competencia y carácter son atributos que llevan al éxito en el componente 4.

Estos procesos a veces son denominados "fuerza del ego" o "autorregulación". Se ha observado que los sujetos en el estadio 4 de razonamiento moral que disponían de una mayor "fuerza del ego" hacen menos trampas que los que tenían un bajo nivel de "fuerza del ego", aunque en ambos casos estaban predispuestos a no hacer trampas (Rest, 1984).

En la siguiente tabla se recogen los procesos internos a los que se ve sometido el individuo en cada uno de los componentes:

**Tabla 2.2. Procesos internos en el origen de la conducta (Rest, 1984).**

<p>- <b>Componente 1.</b></p> <p>Principales funciones: interpretar la situación en términos de cómo el comportamiento del individuo puede afectar al bienestar de los demás.</p> <p>Interacciones cognitivo-afectivas: inferencias de cómo los demás se verán afectados y sentimientos de empatía o malestar por el otro.</p>
<p>- <b>Componente 2.</b></p> <p>Principales funciones: formular cual es el curso de acción moral e identificar el ideal moral en una situación.</p> <p>Interacciones cognitivo-afectivas: comprende tanto aspectos lógico-abstractos como actitudinales-valorativos para la construcción de los sistemas de significado moral. Los ideales morales incluyen tanto componentes afectivos como cognitivos.</p>
<p>- <b>Componente 3.</b></p> <p>Principales funciones: Elegir entre las consecuencias de los valores en conflicto, decidiendo si se actúa o no de acuerdo con el ideal moral.</p> <p>Interacciones cognitivo-afectivas: Cálculo de la utilidad de cada objetivo. Existen factores emotivos implicados como la distorsión defensiva de la percepción, la empatía y el conocimiento social que implica la elección de alternativas.</p>
<p>- <b>Componente 4.</b></p> <p>Principales funciones: Llevar a cabo e implementar las intenciones conductuales.</p> <p>Interacciones cognitivo-afectivas: La persistencia en la tarea puede verse afectada por la transformación cognitiva del objetivo.</p>

Los factores situacionales pueden influir enormemente en la conducta moral. Los cambios más pequeños pueden hacer variar la conducta y además, afectan de forma diferente a cada persona (Rest, 1984).

**Tabla 2.3. Factores situacionales que influyen en el proceso de cada componente (Rest, 1984).**

<p><b>Influencias en el componente 1.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- La ambigüedad en las necesidades, intenciones y acciones de la gente.</li><li>- La familiaridad con la situación o con las personas involucradas en ella.</li><li>- El tiempo disponible para interpretar la situación.</li><li>- El grado de peligro personal y la susceptibilidad a la presión.</li><li>- La interferencia de otros componentes del modelo.</li><li>- El número de elementos en la situación y la evidencia de pistas cruciales.</li><li>- La complejidad en determinar las relaciones causa-efecto.</li><li>- Prejuicios y expectativas previas que impiden a la persona darse cuenta o pensar en ciertos aspectos.</li></ul>
<p><b>Influencias en el componente 2.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Los factores que afectan la aplicación o activación de normas sociales o ideales morales concretos.</li><li>- La delegación de la responsabilidad en otro.</li><li>- Condiciones iniciales, promesas, contratos o expectativas que afecta las responsabilidades del rol social del individuo, la reciprocidad o el merecimiento de ayuda.</li><li>- La combinación concreta de cuestiones morales implicadas.</li><li>- La hipoteca del sentido de la justicia personal debida a compromisos previos con alguna ideología o código.</li></ul>
<p><b>Influencias en el componente 3.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Factores que activan motivos diferentes a los motivos morales.</li><li>- Estados emotivos que influyen en la toma de decisiones.</li><li>- Factores que influyen en la estimación de los costes y beneficios.</li><li>- Factores que influyen en la determinación subjetiva de la probabilidades acerca de los resultados de la acción.</li><li>- Factores que afectan a la autoestima y la voluntad de arriesgarse, la reinterpretación defensiva de la situación culpando a la víctima, negando su necesidad o que merezca ayuda.</li></ul>
<p><b>Influencias en el componente 4.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Factores que impiden físicamente que se complete un plan de acción moral</li><li>- Factores que distraen, fatigan o causan malestar en el individuo.</li><li>- Las transformaciones cognitivas del objetivo.</li><li>- Dificultades de tiempo para poner en práctica más de un plan a la vez.</li></ul>

Las deficiencias en cualquiera de estos componentes provocan un fracaso en la conducta moral. Si una persona es insensible a los deseos de los demás, o si la interpretación de una situación es ambigua, la persona fracasa para actuar moralmente (déficit en el componente 1). También puede suceder que una persona no sea capaz de decidir que es lo que moralmente se debe hacer o tenga un razonamiento muy simplista o inadecuado (componente 2). Asimismo, los valores morales pueden estar supeditados o comprometidos por otros valores (componente 3). Por último, puede suceder que la persona elija un curso de acción moral pero pierda de vista su objetivo, se canse o se distraiga (componente 4). El desarrollo moral implica el adquirir competencia en todos estos procesos, por lo que las intervenciones en desarrollo moral deberían abarcar estos cuatro componentes (Rest, 1984).

#### **2.5.1. LA VARIABLE "UTILIZACIÓN".**

Thoma, Rest y Davison (1991) investigaron la relación entre el desarrollo del juicio moral y la acción en individuos que difieren en el grado en el que los razonamientos morales basados en la justicia influyen en su toma de decisiones morales. Este estudio describe un método para cuantificar el uso de los individuos de los juicios morales basados en principios de justicia (la variable de *utilización*). Los resultados indican que la relación entre las puntuaciones de razonamiento moral y la acción se intensifica a medida que la *utilización* aumenta. Además, este efecto aparece de uniformemente a través de diferentes niveles de edad, educación y conducta. Estos hallazgos apoyan la validez de la variable de utilización y son consistentes con recientes modelos de proceso múltiple de la acción moral que sugieren que los razonamientos morales son un factor necesario pero insuficiente para explicar la producción de la acción moral.

Es posible que la existencia de razonamiento sobre la justicia en el repertorio de toma de decisiones de un individuo no impida la existencia de otros sistemas interpretativos o que el razonamiento basado en la justicia no sea el sistema más habitual usado para resolver dilemas morales. Turiel (1983) mantiene que las convenciones sociales pueden decirnos algo acerca de las decisiones morales. Además Lawrence (1979) ha mostrado que las prescripciones religiosas pueden superar las ideas de justicia en la resolución de

dilemas morales.

Cuando y hasta que punto los individuos dan prioridad o conceptos de justicia en la toma de decisiones morales tiene importantes implicaciones para el estudio de la relación entre el razonamiento moral y la acción. El presente estudio fue diseñado para comprobar si la relación entre los razonamientos morales basados en la justicia se ven atenuados en parte por el grado en el que el razonamiento sobre justicia influye en la toma de decisiones moral.

#### **2.5.1.1. Razonamiento teórico.**

El fundamento teórico de este procedimiento está en el modelo de 4 componentes de J. Rest (1983). En el modelo de Rest, la conducta moral es el resultado de al menos 4 procesos: 1. Interpretación de la situación e identificar un problema moral (lo que implica empatía y toma de roles, entre otras cosas). 2. Pensar lo que uno debe hacer y formular un plan de acción que pueda aplicarse a un ideal o estándar moral (juzgar que un curso de acción es moralmente aceptable y que las alternativas no lo son). 3. Evaluar como las distintas vías de acción se incluyen dentro de valores morales o no y decidir que tipo de acción va a iniciar el individuo (incluye procesos de toma de decisiones, modelos de integración de valores, operaciones defensivas...). 4. Ejecutar e implementar el plan de acción (lo que incluye procesos de autorregulación). En general, este modelo asume que una acción moral es el producto de cada uno de estos procesos combinados e interactuando entre sí. De este modo, el que un individuo no actúe moralmente se debe a un desajuste en uno o más de estos componentes.

Este modelo incluye a las descripciones de los procesos de razonamiento moral de Kohlberg únicamente dentro del componente 2. Es más, el modelo de los 4 componentes sugiere que el esquema de Kohlberg no es el único sistema interpretativo del componente 2 por el que se generan elecciones morales ideales. Los individuos pueden por ejemplo, fiarse más de normas sociales o de prescripciones religiosas para construir una elección ideal.

Esto tiene dos implicaciones empíricas. Primero, debido a que el modelo de Rest (1983) relega los procesos de razonamiento moral a un papel más limitado, no debe esperarse que las medidas sobre juicios morales expliquen la mayor parte de la varianza de las acciones morales. En segundo lugar, debido a que los razonamientos morales son descritos en el modelo de Rest como sólo uno de los hipotéticos procesos del componente 2, las medidas del razonamiento moral clásicas sólo reflejaran estos procesos en la medida en que los sujetos empleen razonamientos basados en la justicia para llegar a una decisión. el modelo de Rest predice que las correlaciones entre el "DIT" o la entrevista de Kohlberg y la acción serán mayores en aquellos individuos identificados como usuarios de un razonamiento basado en la justicia en la toma de decisiones morales.

Siguiendo este modelo Thoma, Rest y Davison (1991) han propuesto un procedimiento para identificar a estos sujetos con el "DIT". Al completar el "DIT", se les pedía a los sujetos que leyesen la historia hipotética y que decidiesen un curso de acción apropiado para el protagonista, lo que se tomo como resultado del componente 2. Excepto algunos items diseñados para comprobar la fiabilidad del test, los items del "DIT" representan consideraciones apropiadas para sujetos que emplean consideraciones basadas en la justicia en su toma de decisiones moral. El resultado final es un índice de la concepción global de justicia del sujeto.

Encontraron que las puntuaciones en razonamiento moral sólo se relacionan marginalmente con el tipo de acción elegida. Esto apoya la explicación de que las estructuras de razonamiento moral son incapaces de procurar respuestas únicas sobre que acción elegir en una situación determinada. Los procesos de razonamiento moral descritos por Kohlberg proporcionan un método para averiguar que consideraciones toma más en cuenta un sujeto en una toma de decisiones y no necesariamente una explicación de como esas consideraciones conducen a la elección de una acción en particular.

También descubrieron que la elección de una acción esta determinada por factores situacionales conjuntamente con el razonamiento moral. Examinaron la relación entre los enunciados de "DIT" y las acciones elegidas y por ello le pidieron a un grupo de sujetos que contestaran a los enunciados en la dirección que lógicamente correspondiese



a la respuesta que habían dado. De este modo, se observó que los sujetos podían identificar con un alto grado de acuerdo, que enunciados se alineaban con cada una de las decisiones posibles de las historias. También se investigó como la acción elegida influía en la puntuación de los enunciados subsiguientes y se halló que algunos enunciados son muy sensibles a la opción elegida en el test y otros lo son menos. En un estudio final, desarrollaron un algoritmo que combina la elección de los enunciados que hacen los sujetos para predecir la acción elegida. El algoritmo incorpora la importancia que un sujeto le da a un enunciado y el grado en que un enunciado se relaciona con una acción de terminada. Este algoritmo duplicó la cantidad de varianza que explicaban las acciones elegidas en el test.

Las acciones de algunos sujetos podían predecirse totalmente y otras guardaban poca relación con el algoritmo. Thoma, Rest y Davison interpretaron que este algoritmo correspondía a la dimensión de *utilización* (U). Los incrementos en la relación entre las puntuaciones del "DIT" y la acción a incrementos en *utilización*. Desde su punto de vista los sujetos bajos en esta dimensión no emplean procesos del componente 2 recogidos en el "DIT", lo contrario que los sujetos altos en utilización.

De este modo, describieron la variable de *utilización* como un moderador entre las medidas de razonamiento moral y la acción. Así, un sujeto bajo en utilización presentaría una relación mínima entre su puntuación en el "DIT" y la acción. También sugieren que la relación entre las puntuaciones del "DIT" y la acción serán mayores cuando el efecto moderador se incorpore en el análisis.

Posteriormente hallaron que este efecto se mantiene constante a través e los diferentes niveles educativos y de edad. Las puntuaciones U tienden a incrementarse con la edad y el nivel educativo. Las muestras con delincuentes juveniles se asocian con las puntuaciones de U más bajas. Esto implica que la prioridad que los sujetos dan al razonamiento moral se incrementa con la edad y la educación.

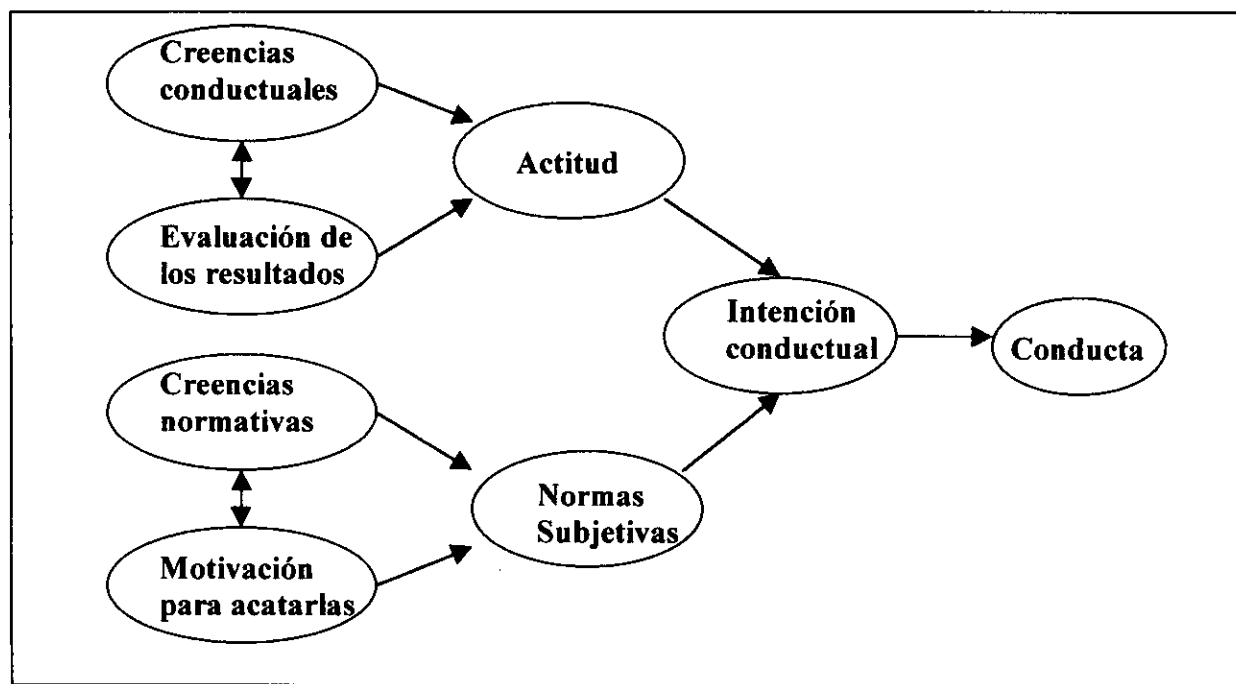
Las correlaciones entre las puntuaciones U y las puntuaciones P (el índice principal del "DIT") se relacionan sólo marginalmente, lo que sugiere que las puntuaciones U no son un reflejo del razonamiento moral sino que representan un proceso de razonamiento no moral distinguible.

## **2.6. LA TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA Y LA CONDUCTA MORAL.**

De acuerdo con la teoría de Ajzen y Fishbein (1980), la conducta está determinada por la intención conductual para actuar. Hay dos factores principales en la determinación de las intenciones conductuales: un factor personal o actitudinal y un factor social o normativo. De acuerdo con una formulación de expectativas y valores, el primer componente (la actitud de la persona hacia una determinada conducta) es función de las creencias conductuales salientes sobre las consecuencias percibidas de efectuar esa conducta y la evaluación que hace el individuo sobre las consecuencias del resultado de la acción. El segundo componente, las normas subjetiva, consiste en las percepciones del actor acerca de los que sus referentes (individuos concretos o grupos) piensan que debería hacer. Las normas subjetivas son función de las creencias normativas de la persona sobre lo que esperan de él sus referentes y la motivación que tiene el individuo para actuar en función de estas expectativas percibidas.

La Teoría básica de la Acción Razonada se corresponde pues con este esquema:

**Gráfico 2.1. Teoría de la acción Razonada**



Vallerand y cols. (1992) han analizado la relación de la Teoría de la Acción Razonada al campo de la conducta moral. Se centran en la formulación original de la teoría y no en

su reformulación como Teoría de la Conducta Planeada (Ajzen, 1985). Consideran que la conducta moral depende más de la volición del individuo que otros tipos de conducta, por lo que no creen necesario incorporar los nuevos elementos que aporta esta reformulación. Vallerand y cols. (1992) argumentan que la Teoría de la Acción Razonada tiene los elementos conceptuales necesarios para explicar y predecir la conducta moral. De hecho, los componentes actitudinales (creencias conductuales, evaluación de los resultados y actitudes hacia la conducta, que son lo que determina fundamentalmente las intenciones morales dentro de un dilema moral) y los componentes normativos (creencias normativas, motivación para acatarlas y normas subjetivas) representan las variables sociales y personales implicadas en la conducta moral.

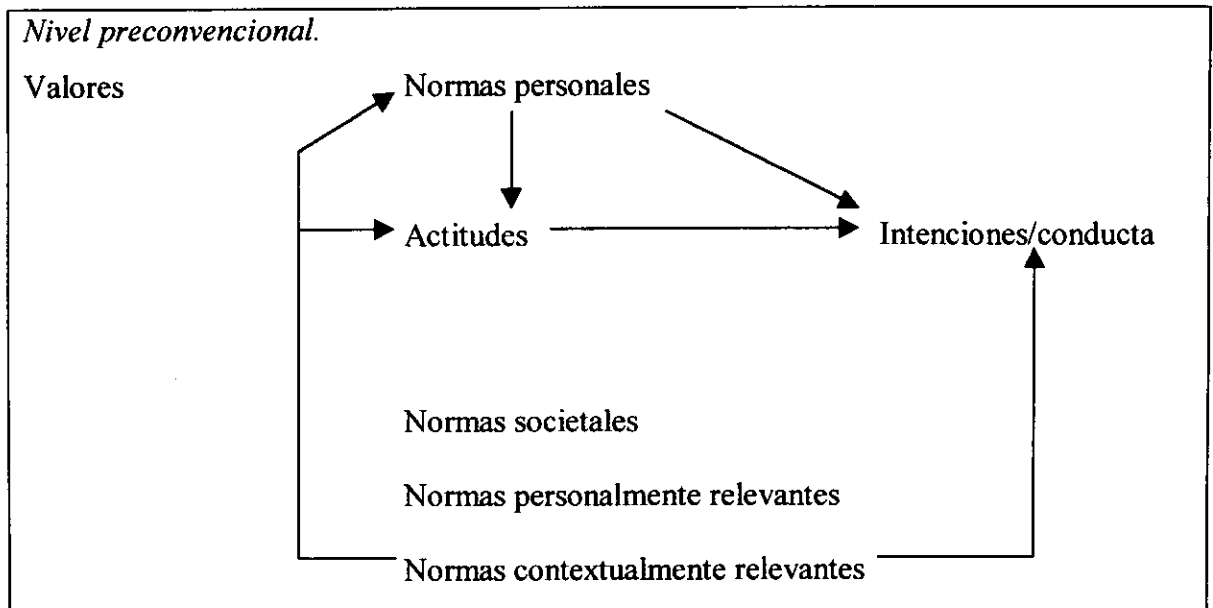
En este sentido, han encontrado en apoyo para un modelo modificado de la Teoría de la Acción Razonada y sugieren la aplicabilidad de la teoría de la acción razonada revisada de Fishbein y Ajzen (1975), y Ajzen y Fishbein (1980) a la conducta moral. En su estudio han hallado que la conducta moral se explica más eficazmente estableciendo una vinculación entre las creencias normativas y las actitudes (con un aumento de hasta un 35% en la explicación de la varianza de las actitudes). Por otro lado, han establecido que las actitudes hacia la conducta, y las normas subjetivas en menor medida, son determinantes directos de la intención conductual. Una posible explicación de porque las actitudes tienen más peso que las creencias normativas en la explicación de la intención conductual es que las actitudes se centran directamente en las consecuencias de la acción mientras que las normas subjetivas se refieren a un elemento menos inmediato, como son las percepciones acerca de las expectativas de los demás.

En esta línea asumen que es el medio ambiente social el principal determinante del desarrollo moral, en lugar de serlo el desarrollo cognitivo como viene siendo mantenido clásicamente por las teorías cognitivo evolutivas (Kohlberg, 1992).

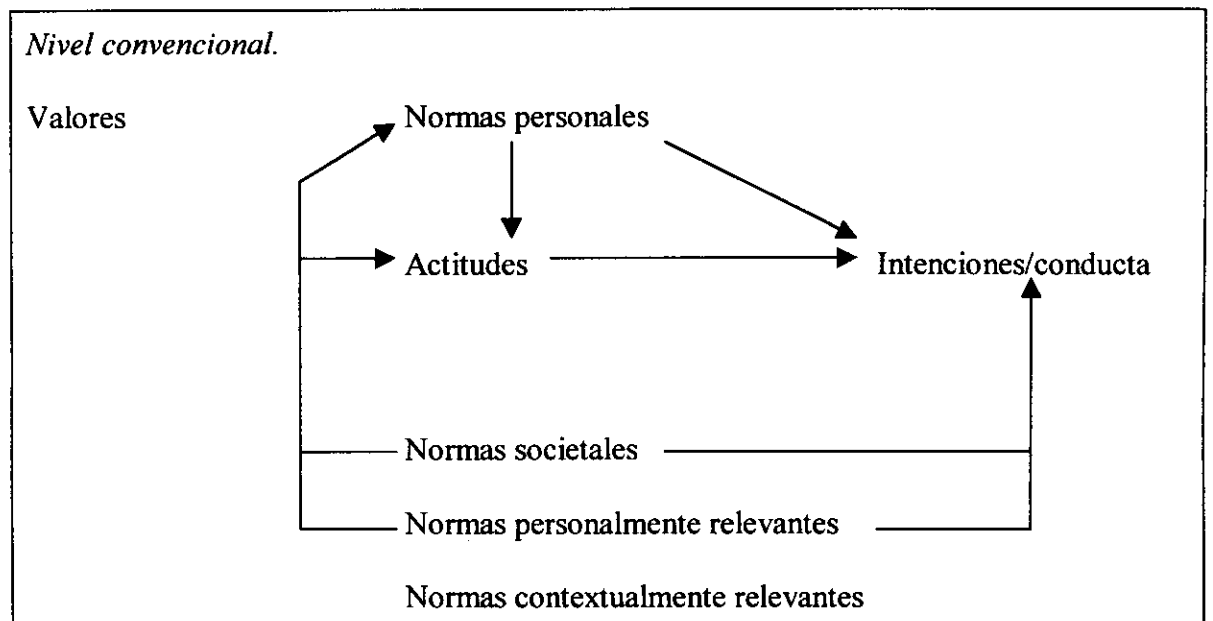
De forma consistente con estos planteamientos, Kristiansen y Hotte (1996) proponen una adaptación de la teoría de la acción razonada al campo de la toma de decisiones morales en función del nivel de razonamiento moral alcanzado por el individuo. Proponen que en cada uno de los tres niveles el peso relativo concedido a los diferentes

factores dentro de la teoría de la acción razonada será diferente. A partir de esta hipótesis proponen tres modelos teóricos de decisión, uno para cada nivel moral:

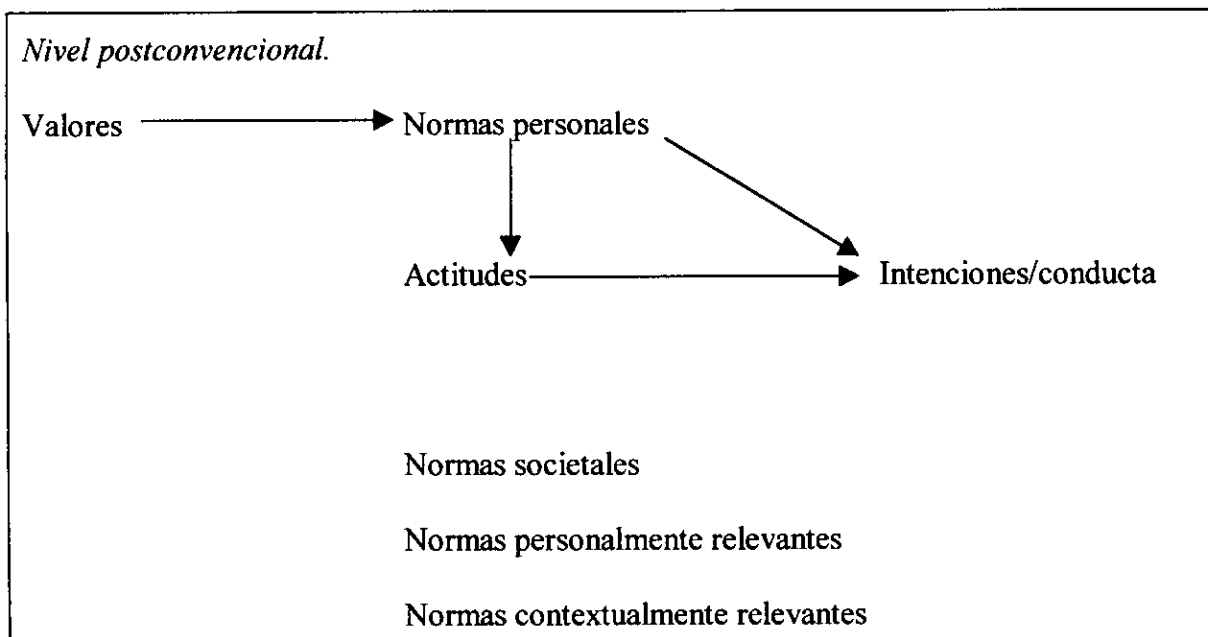
**Gráfico 2.2. Teoría de la acción razonada. Nivel preconvencional**



**Gráfico 2.3. Teoría de la acción razonada. Nivel convencional**



**Gráfico 2.4. Teoría de la acción razonada. Nivel postconvencional**



Enker (1987) ha encontrado cierta evidencia de la vinculación entre la Teoría de la Acción Razonada y la conducta moral. Analizando que creencias normativas estaban vinculadas a la conducta de hacer trampas, halló que tanto las actitudes como las creencias normativas eran relativamente buenos predictores de la conducta de hacer trampas.

Estos resultados muestran la utilidad e importancia de la Teoría de la Acción Razonada formulada por Ajzen y Fishbein en la explicación de la conducta moral, sobre todo si se tiene en cuenta el papel de las creencias normativas sobre las actitudes. El papel de las creencias normativas, por tanto, parece tener un rol más complejo dentro de la estructura de la Teoría de la Acción Razonada. Los resultados también evidencian que tanto los componentes personales (actitudinales) como sociales (normativos) son importantes a la hora de predecir la conducta moral.

## **2.7. MODELO MOTIVACIONAL DE LA CONDUCTA MORAL.**

Villegas de Posada (1994) propone un modelo motivacional para la explicación de la conducta moral. Parte de que la acción moral puede ser concebida como un tipo de acción concreta, explicable dentro de un modelo de la misma forma que otras razones o metas de la acción humana. La motivación es el resultado de motivos, incentivos y expectativas. Es decir, que sigue el siguiente esquema:

$$\text{Motivación} = f(\text{motivo} \times \text{expectativas} \times \text{incentivos}).$$

Villegas de Posada define cada uno de los elementos de los aspectos implicados en su modelo (motivo moral, expectativas, incentivos, normas morales y emociones) en estos términos:

- *Motivos morales.* Los motivos morales son concebidos como un rasgo que produce una tendencia a actuar de acuerdo con los estándares morales personales. Este motivo puede ser descrito en términos de *carácter moral* e inicialmente funciona como una tendencia a respetar las normas morales impuestas por los padres.
- *Expectativas.* La acción moral puede conducir a diferentes resultados y para cada uno de ellos existe una probabilidad subjetiva de ocurrencia. Hay tres tipos de resultados que resultan relevantes con relación a la conducta moral: las consecuencias negativas o los costes para el individuo; la instrumentalidad o utilidad de la acción; y las consecuencias para la auto evaluación del individuo. El individuo que se enfrenta a una decisión moral puede predecir la ocurrencia de estos elementos como más o menos probables, lo que constituye sus expectativas. Se produce un cambio evolutivo en las expectativas cuando se pasa de considerar los resultados de la acción en términos de castigos o beneficios a pensar sobre los resultados de una acción en términos del bienestar de los demás, la confianza entre las personas, etc.

- *Incentivos.* Si las expectativas de consecuencias negativas son muy elevadas, el incentivo para llevar a cabo una acción es bajo. Si el beneficio es grande, también lo es el incentivo. Las acciones morales son atractivas o desagradables, es decir, con alto o bajo incentivo, según los resultados que el individuo perciba. Existen tres tipos de incentivos para la acción moral. Uno de ellos se relaciona con los costes o consecuencias negativas, otro se relaciona con el beneficio o instrumentalidad de la acción, y un último incentivo se vincula a la satisfacción o insatisfacción que produce la auto evaluación del individuo.

- *Normas morales.* Son los estándares utilizados para juzgar lo que está bien o mal respecto a la norma. Corresponden a los niveles de desarrollo descritos por Piaget y Kohlberg y al origen o estándar de la norma en cada nivel de desarrollo moral (normas externas, principios morales personales...).

- *Emociones.* Existen diferentes tipos de emociones relacionados con la moralidad. Por ejemplo, la culpa tiene un papel en la formación del motivo moral. Además, hay emociones como la ira producida por la situación que pueden llevar a cometer un acto inmoral. Hay emociones que contribuyen a la acción moral como la empatía, clave en la conducta de ayuda. La autocensura y la evaluación interna positiva también pueden facilitar una conducta moral (Hoffman, 1991). Estas emociones surgen de la evaluación interna del individuo y cumplen un cometido importante en el mantenimiento del comportamiento moral porque en sucesivas situaciones similares, el individuo se comportará de una forma que le permita sentir emociones positivas en lugar de vergüenza o culpa.

Como conclusión a este modelo, una acción se realizará cuando la motivación para ella sea la más alta. Cuantos más posibles cursos de acción existan, más compleja será la predicción de una conducta. Puesto que los incentivos y expectativas positivos y negativos, se encuentran interrelacionados, la relación entre las variables que explican la motivación moral puede presentarse de la siguiente forma:

$$\text{Motivación} = \text{motivo} \times (\text{expectativas} \times \text{incentivos}).$$

## 2.8. ATMÓSFERA MORAL

Según la teoría cognitivo evolutiva, el desarrollo cognitivo no conduce directamente al desarrollo moral. Sin embargo, una ausencia de estimulación cognitiva, necesaria para un razonamiento lógico formal, puede ser importante para explicar los límites en el nivel moral. Por ejemplo, los estadios 5 y 6 de razonamiento moral requieren como base un razonamiento lógico formal.

Los factores de mayor importancia en la estimulación del estadio cognitivo son factores de experiencia social general, es decir, las oportunidades de toma de rol. Estas oportunidades de toma de rol, dentro de la familia, se concretan en la disposición de los padres de permitir y fomentar el diálogo sobre aspectos de valor, lo que fomenta el avance en el estadio moral de los niños. En cuanto al nivel socio económico, los niños de clase social media tienen más posibilidades de tomar el punto de vista de los roles más distantes, impersonales e influyentes de las instituciones básicas de la sociedad (ley, economía, gobierno) que las que tienen los niños de clase social más baja.

Un concepto muy importante a este respecto es el de *atmósfera moral*, que Rawls (1971) define como "la forma en que las instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas de la cooperación social".

Desde esta perspectiva, la acción moral no está determinada sólo por factores psicológicos internos del sujeto. La acción moral se da en un contexto o grupo social, y ese contexto tiene normalmente una profunda influencia en la toma de decisión moral de los individuos. Las decisiones morales individuales se hacen, en la vida real, casi siempre en el contexto de normas de grupo o procesos de toma de decisión de grupo. A menudo la acción moral es resultado de esas normas o procesos.

Kohlberg, Hickey y Scharf (1972) hicieron un primer estudio sobre la relación de la acción moral con la atmósfera moral de un grupo o institución en el reformatorio de Chesire. Los juicios y razonamiento de los internos parecían ser más altos en dilemas hipotéticos, tanto en los dilemas tipo como en los dilemas hipotéticos de discusión en grupo. El estudio descubrió que ninguno de los internos puntuó mas alto en los dilemas



reales de la prisión que en los dilemas tipo (ajenos a la prisión). La puntuación media de madurez moral en la entrevista de Kohlberg fue de 242 para los dilemas específicos de la prisión y 267 para los dilemas estándar. Esta diferencia surgía de la tendencia de los internos con un razonamiento moral convencional (estadio 3 y 4) a razonar en estos dilemas a un nivel inferior. En torno al 65% de estos jóvenes razonaban en un estadio inferior en los dilemas de la prisión. En cambio, los individuos con un razonamiento preconventional, mantenían su puntuación. En general, los internos percibían el sistema de justicia de la prisión como coercitivo-punitivo (estadio 1), o instrumental-explotador (estadio 2). A partir de estos resultados se concibió la idea de un estadio de atmósfera moral que podría ser diferente de un estadio moral del propio sujeto individual. Las normas compartidas por el grupo se pueden discriminar del juicio moral individual tanto en las discusiones de grupo como en entrevistas de atmósfera moral. El grupo adopta una interpretación del estadio y una justificación de las normas colectivas diferente al estadio moral individual. Para resaltar las particularidades de la atmósfera moral de la prisión, resulta útil recordar los efectos del encarcelamiento y que se caracterizan por (Clemente, 1997a):

- La adaptación al entorno anormal de la prisión, definido por una exageración de las situaciones, la autoafirmación agresiva, el dominio o sumisión en las relaciones interpersonales y la alteración de la sexualidad.
- La ausencia de control sobre la propia vida.
- La ausencia de expectativas de futuro
- La ausencia de responsabilidad
- La pérdida de vinculaciones
- Las alteraciones en la afectividad

Por su parte, Villegas de Posada (1996) estudió la relación entre el desarrollo moral en los niños y la atmósfera moral analizando un entorno escolar y una zona en conflicto (por narcotráfico y guerrilla). Encontró diferencias en los estadios de desarrollo vinculados a la atmósfera moral. Los niños que se encontraban en una atmósfera estable eran superiores en desarrollo moral a los que se hallaban en una atmósfera degradada. Estos últimos niños utilizaban en mayor medida razones de tipo pragmático (propias del estadio 2) y usaban menos razones morales. Una atmósfera social negativa, donde las conductas antisociales son habituales, fomenta un razonamiento pragmático (basado en

los beneficios) o en la aceptación del grupo (estadio 3). Si esta atmósfera moral limita la posibilidad de desarrollo moral, cabe pensar que una modificación de la atmósfera en que vive el individuo puede conllevar una evolución en su desarrollo.

La atmósfera moral existente bajo la forma de normas colectivas y un sentido de comunidad puede ser una fuerza muy grande al determinar la conducta moral, manteniendo constante el estadio de juicio moral individual. Snarey (1985) señala que los sistemas socioculturales (atmósferas morales) varían en el nivel de utilización de los estadios morales. La estructura social de la mayoría de las prisiones es tan inadecuada que hace que sea peligroso razonar más allá del estadio 2. Sin embargo, parece que la influencia de la atmósfera moral puede limitarse al contexto situacional e institucional del grupo. No obstante, la atmósfera moral es un factor que influye en el crecimiento del juicio moral individual a través de los estadios (Kohlberg, 1992).

### **2.8.1. INFLUENCIA DEL CONTEXTO EN EL DESARROLLO MORAL.**

Helwig (1995) sugiere que la variación en el razonamiento y juicio moral está en función de diferentes conceptos sociales implicados en cada contexto situacional, siendo dos las principales fuentes de variación: 1. el tipo de cuestiones sociales y morales suscitadas al tomar una decisión o hacer un razonamiento y 2. el nivel de desarrollo.

Damon (ver Díaz-Aguado y Medrano, 1994) propone una teoría estructural pareja a la de Turiel, pues considera que las diferencias individuales pueden explicarse mejor atendiendo a un sistema parcial de organización de la conducta. En cuanto al tema de la consistencia moral a través de las situaciones, plantea tres principios:

- *Principio estructural.* Las estructuras de conocimiento no se aplican de la misma manera a todas las situaciones. De este modo, la consistencia no se mantiene a lo largo de las diferentes situaciones o cuando los contenidos morales varían.
- *Principio de desarrollo.* El proceso de desarrollo a lo largo de la infancia se caracteriza por los sucesivos desequilibrios provocados por los conflictos entre conceptos morales. Por ello es difícil que exista consistencia moral en el niño.

- *Principio funcional.* La inconsistencia moral se explica en función de las diferentes situaciones sociales y del contenido valorativo de cada situación. En cada contexto las respuestas del sujeto pueden variar. Lo mismo ocurre con el razonamiento moral del individuo. Por otro lado, variables culturales también pueden estar influyendo en el razonamiento moral, por lo que Damon no está de acuerdo con la idea de unas estructuras universales de razonamiento.

Los factores situacionales muestran que las acciones morales de las personas están más influenciadas por estos que por los valores que defienden (Krebs y Kohlberg, 1973).

En un estudio sobre la resistencia de los niños a hacer trampas en exámenes en función de su desarrollo moral, Krebs y Kohlberg (1973) comprobaron que los alumnos del estadio 4 están menos inclinados a copiar en los exámenes que los de etapas más bajas, aunque no encontró una progresión lineal. En la siguiente tabla se muestran los porcentajes de resistencia a hacer trampas en cada estadio que se encontraron en los alumnos analizados (de sexto grado):

**Tabla 2.4. Resistencia a hacer trampas según el estadio de razonamiento**

ESTADIO	PORCENTAJE
1	19
2	36
3	22
4	45

Respecto a otras variables contextuales, en una revisión sobre el razonamiento moral y prosocial Carlo, Fabes, Laible, y Kupanoff, (1999) reiteran la importancia del contexto social en el desarrollo moral a través de variables como la familia, el grupo de iguales, la escuela, el medio ambiente, la cultura y la nacionalidad.

## **2.8.2. LA ATMÓSFERA MORAL EN CONDICIONES LABORALES.**

Existe una relación recíproca entre el desarrollo del individuo y las condiciones laborales. Se han encontrado relaciones sistemáticas entre las condiciones de trabajo creadas por la división laboral y el patrón de las relaciones sociales dentro de una organización. También se han encontrado relaciones entre los roles laborales y las formas de razonamiento social empleadas por los trabajadores.

En su estudio, Basseches (1986) analizó el desarrollo de la persona desde una perspectiva que suponía estructuras cognitivas cada vez más sólidas y menos egocéntricas. Estableció una relación sistemática de estas estructuras con los roles laborales en términos de división del trabajo y relaciones sociales en el trabajo propiciadas por las estructuras organizacionales.

Pueden encontrarse relaciones sistemáticas entre variaciones de las condiciones de trabajo y variaciones en el alcance en el que los trabajos exigen y estimulan el desarrollo cognitivo. A este respecto hay que tener en cuenta que las condiciones de una ocupación pueden variar enormemente de un sitio a otro. También hay que tener presente que hay muchas otras influencias en el desarrollo cognitivo de los trabajadores aparte de su rol laboral. Además, las organizaciones pueden adaptar las condiciones de trabajo a las capacidades cognitivas de sus trabajadores, del mismo modo que los trabajadores se adaptan a las exigencias de sus empleos.

Las estructuras organizativas definen los roles laborales en primer lugar especificando las tareas que cada trabajador realiza y las relaciones sociales de trabajo a las que cada trabajador está sujeto. La forma en que cada organización efectúa la división del trabajo (designa tareas) determina si el trabajador se encuentra o no con desafíos que promuevan su desarrollo. Al estructurar las relaciones sociales, las organizaciones pueden establecer relaciones de autoridad; relaciones cooperativas en las que los trabajadores funcionan como equipos; y relaciones de supervisión en las que un trabajador está encargado de revisar un trabajo estandarizado que realizan otros. Las relaciones que se establecen en el trabajo pueden estimular o impedir el desarrollo del individuo.

Las estructuras cognitivas son sistemas con tendencias conservadoras. Los individuos asimilan las situaciones a las que se enfrentan empleando sus estructuras cognitivas, mientras una situación pueda ser comprendida empleando una estructura existente, esta estructura se ve reforzada. Sólo cuando aspectos novedosos de la situación fuerzan una estructura existente más allá de sus límites se desarrollan nuevas estructuras. Las estructuras organizativas que tengan tendencias conservadoras reforzarán el conservadurismo cognitivo manteniendo a los individuos en roles de trabajo que no les causen un desequilibrio cognitivo. En este caso, ambos sistemas están equilibrados. El desequilibrio puede surgir cuando los sujetos se encuentran en un puesto que requiere estructuras cognitivas más avanzadas que las que poseen o cuando su rol laboral no les da la oportunidad de emplear sus habilidades de razonamiento más avanzadas.

Cuando el puesto requiere habilidades cognitivas que no posee el sujeto, este desarrollará sus estructuras cognitivas, dejará el puesto, o la organización adaptará el puesto a las habilidades del sujeto. Si la estructura cognitiva del sujeto es superior a la requerida por su trabajo puede ocurrir que estas estructuras se atrofien por falta de uso; el individuo se despreocupe por su trabajo y se centre más en otras áreas que le permitan emplear sus habilidades; el individuo no permanecerá en su trabajo; o el individuo intentará promover un cambio en su trabajo haciendo uso de sus estructuras avanzadas.

En el campo del desarrollo moral podría afirmarse que cada rol laboral marca un estándar al que los trabajadores deben adaptar su nivel de razonamiento moral para continuar en él con éxito. En algunos casos, cuando el nivel de razonamiento del individuo es inferior al requerido, la organización adapta el puesto a sus características. Otras veces, es el trabajador el que debe reducir su nivel de razonamiento moral para adaptarse a su entorno laboral, sobre todo cuando la estructura organizativa no permite adaptar el puesto a la persona.

Rest y Narváez (1994) examinan como en el caso de la profesión médica, el razonamiento moral es menor en los facultativos en ejercicio que entre los estudiantes. Esto sugiere que la atmósfera moral de una profesión puede modificar el pensamiento moral. Otros resultados en este sentido son ofrecidos por Self y Baldwin (1998) que sugieren que la formación médica inhibe el normal desarrollo del razonamiento moral,

presentando los estudiantes de medicina una menor ganancia en desarrollo moral durante la carrera que los sujetos controles.

Rest y Narváez (1994) realizaron una comparación entre distintos grupos de profesionales y estudiantes en cuanto a su grado de razonamiento basado en principios morales (La puntuación "P" en el *Defining Issues Test* de Rest, 1986).

**Tabla 2.5. Diferencias en la puntuación P entre grupos (Rest y Narváez, 1994)**

<b>PUNTUACIÓN P</b>	<b>GRUPO</b>
65.2	Estudiantes graduados en Filosofía Moral y Ciencias Políticas.
59.8	Seminaristas protestantes liberales.
52.2	Estudiantes de Derecho.
50.2	Estudiantes de Medicina.
49.2	Médicos.
47.6	Estudiantes de Odontología.
46.3	Enfermeras de hospital.
42.8	Estudiantes de Económicas graduados.
42.3	Estudiantes universitarios en general.
41.6	Soldados alistados en la Marina.
40.0	Adultos en general.
31.8	Estudiantes de Bachillerato.
23.5	Presidarios.
21.9	Estudiantes de enseñanza básica.
18.9	Delincuentes institucionalizados.

## **2.9. RAZONAMIENTO MORAL Y DELINCUENCIA**

La delincuencia permite comprobar las relaciones entre el juicio y la conducta moral. Blasi (1980) sugiere que la delincuencia ofrece un medio natural para examinar las relaciones entre razonamiento moral y conducta. Los individuos delincuentes suelen usar formas de razonamiento moral inferiores que los no delincuentes utilizados como controles en diversas investigaciones, poniendo de relieve que el razonamiento moral es un elemento importante del fenómeno delictivo. Este autor llevó a cabo una revisión de 15 estudios que relacionan ambas variables. Encontró que existe un nivel de congruencia entre el razonamiento y la actuación de los delincuentes, del mismo modo que existe entre la conducta y el pensamiento de los no delincuentes. El rasgo de delincuencia está vinculado a una forma de razonamiento moral basada en el pragmatismo, relativismo, oportunismo y en primar los intereses propios, es decir, en el nivel preconventional de razonamiento moral descrito por Kohlberg. No obstante, existe la posibilidad de que algunos delincuentes no se caractericen por un comportamiento consistente sino por su inconsistencia conductual. En este caso, podría observarse la discontinuidad entre los procesos que en el resto de la gente establecen la conexión entre pensamiento y conducta.

También autores como Berkowitz, Guerra y Nucci, (1991) han encontrado evidencias importantes de la relación entre el estadio de razonamiento moral y conductas antisociales y actitudes como aprobar la pena de muerte. La relación no es directa, de modo que es preciso recurrir modelos más complejos, como el modelo de los cuatro componentes de Rest, para especificar la relación entre el razonamiento moral y la conducta.

En otro estudio, Lee y Prentice (1988) tras agrupar a delincuentes juveniles en diferentes categorías, (psicopáticos, neuróticos y subculturales), constatan que todas ellas presentan un nivel inferior de desarrollo moral respecto a individuos no delincuentes. También concluyen que los delincuentes no sólo presentan niveles inferiores de razonamiento moral respecto a los no delincuentes, sino que también experimentan déficits en habilidades de toma de roles y razonamiento lógico. Algunos factores relacionados con los déficits en las habilidades de toma de perspectiva son la ausencia o distancia de un modelo de socialización que no refuerza al sujeto, y la falta

de afecto paterno. Esta falta de afecto a menudo se manifiesta a través de un estilo de disciplina inconsistente, que alterna una permisividad total con duras reprimendas. Los niños que "sufren" este estilo de disciplina ven sus deseos y necesidades ignorados, frustrados o bien complacidos de forma arbitraria, y además son con frecuencia el objeto de la agresividad de sus progenitores (Campagna y Harter, 1975).

En cambio, Jurkovic (1980), en una revisión de múltiples estudios sobre la relación entre desarrollo moral y delincuencia, señala que aunque muchos delincuentes juveniles presentan un razonamiento moral deficitario, que apenas se desarrolla más allá de la etapa premoral, en otros no se da esta deficiencia en absoluto. En particular, los delincuentes cuyas transgresiones se relacionan con la adicción a las drogas, utilizan en mayor medida razonamientos en el nivel convencional que los no drogadictos (en este caso, la transgresión parece estar originada más por la adicción que por un estilo de razonamiento poco desarrollado). Estos resultados son coherentes con los ofrecidos por Kohlberg, que indica que mientras los delincuentes psicopáticos se sitúan mayoritariamente en los estadios preconconvencionales (1 y 2) otros grupos de delincuentes razonan en mayor medida dentro del estadio 3. Los delincuentes psicopáticos, además carecen en gran medida de habilidades de toma de perspectiva.

Otra cuestión relevante en este ámbito es la definición de delincuencia, sobre todo con relación a la moralidad. En los estudios revisados por Blasi (1980), una de las características definitorias de la delincuencia era la institucionalización o la sentencia judicial. Estas características son muy amplias y externas al individuo como para ser indicadores precisos del juicio moral. El tipo de delito variaba considerablemente de estudio a estudio, desde vagabundeo, vandalismo y robo de coches a tráfico de drogas, incendio e intento de homicidio. Una única investigación llevada a cabo por Kantner en 1976 (ver Blasi, 1980), tomaba esto en cuenta como posible fuente de variación en el razonamiento moral. Agrupó los delitos en cuatro categorías (violencia sin robo, robo con violencia, robo sin violencia y tráfico de drogas). No encontró relaciones significativas, no obstante, no comparó a los delincuentes con un grupo de no delincuentes.

En general, los hallazgos sostienen la hipótesis de que los delincuentes tienden a emplear modos de razonamiento moral menos evolucionados que los no delincuentes.



De los 15 estudios revisados por Blasi, 10 muestran diferencias significativas. Además, el hecho de que se utilizasen muestras reducidas incrementa el valor de estos resultados.

No es este el único trabajo de revisión que ha arrojado resultados sobre la relación entre ambas variables. Sobre la base de otro meta-análisis efectuado con 15 estudios que vinculaban razonamiento moral y delincuencia en adolescentes, Nelson, Smith y Dodd (1990) han concluido que el razonamiento moral de los delincuentes adolescentes es relativamente inferior al de los no delincuentes. Sin embargo, aunque la literatura al respecto apoya empíricamente la idea de que los delincuentes son inmaduros moralmente, no clarifica aspectos tan importantes como la relación diferencial entre tipos de delincuencia (violenta, no violenta) y razonamiento moral. Otro aspecto sin clarificar es si acaso el razonamiento moral en los no delincuentes está fijado en un nivel determinado o si se trata de un razonamiento que se desarrolla a un nivel más lento.

En otra revisión sobre el tópico, Rest (1979), ha examinado varios estudios sobre la relación entre razonamiento moral y delincuencia. Los estudios en su revisión han utilizado su cuestionario, el *Defining Issues Test* ("DIT") para medir el razonamiento basado en principios morales, representado por el índice P en muestras de delincuentes. Señala que los delincuentes utilizan en menor medida un razonamiento basado en principios morales (postconvencional), que los no delincuentes. Se encuentran diferencias en los adultos encarcelados respecto a la población adulta general (23.5 y 40 en su índice de razonamiento postconvencional) e incluso entre adultos encarcelados y en libertad condicional (31.2 frente a 33.3 en el índice P).

### **2.9.1. RELACIÓN ENTRE COMPETENCIA MORAL Y DELINCUENCIA.**

Nelson y cols, (1990), y Smetana (1990) también han confirmado la relación entre conducta delictiva y razonamiento moral en sus respectivos meta-análisis.

La mayoría de los delincuentes que cometen infracciones graves razonan dentro del estadio 2 de razonamiento moral. El estadio 2 (nivel preconvencional de moralidad)

implica un razonamiento sobre cuestiones morales caracterizada por el predominio de los intereses personales concretos, el pragmatismo y el oportunismo. Thorton y Reid (1982) han encontrado evidencias de que el razonamiento moral puede ser asociado con la conducta antisocial, aunque sólo cuando el individuo percibe que puede evitar las consecuencias negativas

El estadio 3, en cambio, revela una forma de razonamiento que se caracteriza por la aceptación y el mantenimiento de las expectativas interpersonales. La estricta reciprocidad del estadio 2 ("trata a los demás como te hayan tratado a ti") se transforma en una reciprocidad ideal ("trata a los demás como te gustaría que ellos te trataran a ti"). Esto puede funcionar como un freno inhibitorio para no cometer conductas delictivas. Sin embargo, algunos estudios también han encontrado un amplio número de delincuentes que razonan dentro del estadio 3 (Smetana, 1990). Esto quizás pueda explicarse en virtud de la adaptación del sujeto a las expectativas de su grupo de referencia (por ejemplo, en el caso de ambientes marginales). Tavecchio, Stams, Brugman y Thomeer-Bouwens (1999) encontraron que en los jóvenes institucionalizados el razonamiento convencional suponía una mejora en las medidas conductuales (la correlación entre razonamiento moral y delincuencia en este grupo fue de -.24) frente al razonamiento preconventional. En cambio, entre los jóvenes "sin techo", las diferencias en medidas de delincuencia no eran significativas entre el nivel convencional y preconventional. Esto sugiere que la influencia del entorno puede modular de forma importante la relación entre razonamiento moral y conducta delictiva.

Gibbs y cols. (1992) sugieren que el control conductual se desplaza desde un Locus externo a interno. Este control sólo se interioriza por completo en el estadio 4. La razón por la que los niños en el estadio 2 no cometen actos delictivos y los adolescentes sí, es que los niños carecen de las capacidades físicas para cometerlos y además suelen encontrarse fuertemente supervisados.

La complejidad de la relación entre razonamiento moral y delincuencia se manifiesta en varios aspectos (Tavecchio, Stams, Brugman y Thomeer-Bouwens, 1999):

1. La conducta moral es específica, mientras que las estructuras cognitivas son formales. Los estadios morales tienen un carácter abstracto y formal, y la estructura

del razonamiento moral prescinde del contenido. En cambio, la conducta moral está vinculada al contenido y contexto en que se ve envuelta. Incluso la interpretación de una conducta delictiva como inmoral depende del contexto en que se realice (por ejemplo, robar para comer puede no considerarse como inmoral).

La conducta moral tiene múltiples determinantes que modulan la relación entre razonamiento moral y comportamiento. La modesta relación entre la competencia moral y la delincuencia (con una correlación moderada de .30 entre las dos variables) recalca la importancia de buscar otros factores explicativos. Se señalan como variables predictoras de la delincuencia: ser varón, estilo educativo paterno restrictivo y con falta de afecto, predominancia de la individuación frente a la vinculación a los demás y un estilo de afrontamiento pasivo. En jóvenes sin hogar, las conductas delictivas se relacionan con una falta de relaciones sociales estables y una falta de interiorización moral donde la cognición y el afecto no se encuentran integrados.

2. La conducta moral es sensible al contexto y se ve modificada por el entorno en el que se encuentra el individuo. En concreto, el control externo juega un papel importante. Constanzo y Fraenkel (1987) señalan que la fuente de control externo pasa de los padres cuando el individuo es un niño, al grupo de iguales cuando este es adolescente. El control externo ejerce una influencia social con el uso de argumentos morales. Aquellos individuos que funcionen a un nivel convencional de razonamiento tienen más posibilidades de verse influidos por la presión de las fuentes de control externo y por tanto, su conducta moral se verá más frecuentemente influida por estas condiciones externas.

3. La mayoría de las medidas de delincuencia son medidas indirectas de la conducta delictiva, como la frecuencia o duración de la institucionalización. Estas medidas, además de no ser correlatos directos de la delincuencia, se ven contaminadas por otros factores (por ejemplo, es posible que la institucionalización cause un retraso en el desarrollo moral que no ha sido determinado). Los estudios que utilizan medidas de autoinforme no han encontrado una relación entre razonamiento moral y conducta antisocial (Emler y Reicher, 1995). Este tipo de medidas son vulnerables a la falta de honestidad del sujeto y se les ha criticado el

que se centren en delitos menores. Sin embargo, Emler y Reicher han argumentado que se trata de medidas muy fiables y validadas con distintos tipos de medidas de delincuencia (fichas policiales, informe de conocidos...).

### **2.9.2. FACTORES VINCULADOS A LA CONDUCTA ANTISOCIAL.**

Existen una gran cantidad de factores relacionados con déficits en habilidades cognitivas y de desarrollo que se relacionan con la conducta antisocial. Ross y Fabiano (1985) llevaron a cabo una revisión de la literatura científica sobre la relación entre cognición y conducta delictiva. En estos estudios hallaron evidencia empírica de que muchos delincuentes tienen ciertos retrasos en el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales para la adaptación social. Sin embargo, este déficit cognitivo no se presenta únicamente en los sujetos delincuentes, sino que está asociado a una gran cantidad de problemas como alteraciones emocionales y de conducta infantiles, desadaptación en el adolescente, alcoholismo, drogadicción, desempleo crónico y suicidio (Garrido, 1993).

Esto no niega la importancia de factores sociales, económicos, situacionales y culturales relacionados con la conducta desadaptativa. Factores como la pobreza, falta de oportunidades, poca estimulación intelectual, déficits educativos, falta de habilidades sociales y de solución de problemas pueden afectar poderosamente el desarrollo cognitivo del individuo y la aparición de conductas antisociales (Garrido, 1993). Rodríguez hace una revisión de todos estos factores destacando la necesidad de fomentar el desarrollo del individuo para lograr su readaptación (Rodríguez y Paíno, 1994; Rodríguez, Paíno, Herrero y González, 1997).

Ross y Fabiano (1985) se centraron en la búsqueda de factores que pueden afectar a la *cognición social*, entendida como la capacidad para solucionar problemas interpersonales y comprender a otras personas. Los principales factores que encontraron fueron los siguientes:

*Autocontrol / Impulsividad.* El fracaso para controlar la propia conducta y la tendencia a actuar de forma impulsiva. Es posible que el individuo impulsivo no haya adquirido

habilidades para reflexionar antes de actuar o que tengan algún déficit de pensamiento que provoque que el “pararse a pensar” les reporte escasos beneficios. También se especula con la posibilidad de que el individuo presente una incapacidad para utilizar la mediación verbal para regular su conducta. En definitiva, el individuo no es capaz de evaluar cognitivamente una situación entre que surge el impulso y comete la acción.

*Razonamiento abstracto y concreto.* El patrón de pensamiento de los delincuentes está orientado a la acción y no a la reflexión, es decir, poseen un estilo cognitivo concreto, más que abstracto. Es posible que el individuo no sea capaz de organizar la información con la que cuenta para emitir una conducta social adaptativa o tenga dificultades para evaluar las consecuencias a largo plazo de sus actos o que su estilo concreto de pensamiento no le permita percibir las sutilezas de una situación o desarrollar habilidades de empatía.

*Rigidez cognitiva.* Los delincuentes crónicos muestran una conceptualización persistente o rígida, negando las evidencias contrarias a sus ideas. En situaciones cambiantes, mientras que otros individuos son capaces de adaptarse, puede incrementarse el nivel de estrés y ocasionar que el sujeto lleve a cabo conductas antisociales como única forma de afrontar la situación estresante.

*Fantasía.* La falta de habilidades abstractas también se relaciona con una pobre capacidad de fantasear. Los individuos violentos tienen dificultades para ensayar mentalmente sus acciones (fantasear). Este déficit en la estimulación cognitiva puede llevar a estos sujetos a ensayar en la realidad conductas que lo son delincuentes ensayan en su imaginación.

*Metas y valores.* Una capacidad limitada para el pensamiento abstracto puede impedir al sujeto fijarse unas metas y propósitos y que deje que su conducta se guíe únicamente por circunstancias ambientales. El estilo de pensamiento concreto también puede dificultar la interiorización de valores, restringiendo el desarrollo del razonamiento moral, que precisa de la conceptualización a nivel abstracto.

*Locus de control.* Con frecuencia los delincuentes tienden a negar la responsabilidad de su conductas antisociales, justificándolas como dependientes de otras personas o de

circunstancias ajenas a su control. Existe una tendencia a la autoexculpación y a correr riesgos, lo que es consistente con la creencia de que el resultado final depende del azar o la suerte, manifestando claramente un locus de control externo.

*Razonamiento moral y valores.* De acuerdo con Kohlberg, las personas difieren en la etapa de desarrollo que alcanzan en razonamiento moral. La conducta antisocial y delincuencia están asociadas a demoras en el desarrollo del razonamiento moral, fundamentalmente antes de alcanzar el estadio 3, primero de los estadios convencionales, puesto que el razonamiento moral convencional es un aspecto importante para resistir a la conducta antisocial, cuando la necesidad personal o las circunstancias situacionales constituyen fuertes incentivos para la conducta delictiva.

Para alcanzar el nivel convencional de razonamiento moral, es necesario poder hacer uso del pensamiento abstracto, en el que individuos como los delincuentes presentan un déficit. Estos sujetos hacen uso de un estilo de pensamiento caracterizado por el pensamiento concreto, propio de los estadios 1 y 2 o preconconvencionales.

Campagna y Harter (1975) indican que hay evidencias clínicas de que, indirectamente, el razonamiento moral preconconvencional se asocia con la conducta antisocial. Los psicópatas presentan un patrón de comportamiento hedonista y autoindulgente, no han interiorizado el sentimiento de culpa, no se ven afectados por la evaluación social y sólo modifican su conducta ante la presión de una amenaza o del castigo físico. Este patrón hedonista es consistente con el razonamiento moral preconconvencional. En su estudio hallan que los niños con tendencias psicopáticas tienden a razonar más dentro de este nivel que los que no lo son.

*Autoestima.* Los sujetos delincuentes suelen presentar una baja autoestima, lo que está vinculado a presentar un locus de control externo. La conducta antisocial puede emplearse como medio para alcanzar una sensación de control sobre el mundo de la que carece el individuo, es decir, como forma compensatoria de lograr la autoestima.

*Percepción.* Las distorsiones perceptivas o las habilidades perceptuales inadecuadas pueden limitar todas las habilidades cognitivas, incluyendo razonamiento, comprensión y juicio en el individuo.

*Percepción social: toma de perspectiva o role taking.* La percepción social requiere habilidades cognitivas a un alto nivel. Las personas deben adquirir habilidades de *role taking* o empatía (capacidad de ponerse en el lugar de otra persona, tanto cognitiva como afectivamente) y de toma de perspectiva social (habilidad para reconocer y comprender las reglas, convenciones, actitudes y conducta de los grupos sociales). Esto es esencial para que el individuo pueda planificar su conducta. La falta de estas capacidades puede llevar a provocar reacciones negativas en los demás desencadenadas por o desencadenantes de la conducta antisocial.

*El egocentrismo.* A medida que el individuo se desarrolla va dejando atrás en mayor o menor medida su egocentrismo, es decir, va siendo capaz de distinguir entre sus pensamientos, emociones y percepciones y las de los demás. Esto permite que el individuo vaya siendo capaz de anticipar las reacciones de los demás ante lo que intentamos hacer y posibilita un mayor ajuste. El retraso en adquirir estas habilidades se asocia a la aparición de conductas de desviación social. Los sujetos egocéntricos poseen expectativas sociales erróneas, y malinterpretan las acciones e intenciones de otras personas, a la vez que no son capaces de apreciar el efecto de su conducta en los demás.

*Correr riesgos.* La tendencia a una percepción errónea de la posibilidad de inmunidad ante la comisión de una conducta antisocial influye en la realización de estos tipos de conducta como una distorsión perceptiva que dificulta al individuo la calibración de las consecuencias de sus actos (ser atrapado).

### **2.9.3. RAZONAMIENTO MORAL INMADURO, SEGOS COGNITIVOS Y CONDUCTA ANTISOCIAL.**

Kohlberg mantiene que la mayoría de los delincuentes adolescentes tienen un nivel de razonamiento moral preconventional, mientras que el resto de los no delincuentes alcanza el nivel convencional, sin embargo, una serie de estudios muestra que hay un número sustancial de delincuentes que operan en el nivel convencional. En este sentido, Deterborn y Boehnke (1994) revelan la relación existente entre comportamiento desviado y la sobre-simplificación (reducción indebida de la complejidad, desuso de la

competencia sociocognitiva). La habilidad para emplear razonamientos complejos sobre situaciones morales relevantes se relaciona con un comportamiento prosocial.

Los sujetos que permanecen en el nivel preconventional de razonamiento están más centrados en si mismos y por ello acusan más este sesgo egocéntrico. La falta de oportunidades de toma de roles y socialización puede retrasar el desarrollo del adolescente hacia los estadios convencionales de juicio moral. La visión del mundo centrada en si mismo hace a la persona más proclive a incurrir en conductas antisociales.

La distorsión cognitiva provocada por sesgos de razonamiento constituye una variable mediadora entre el desarrollo moral y las conductas antisociales y delictivas. Los individuos antisociales presentan una orientación social centrada en ellos mismos que denota un retraso en el desarrollo sociomoral que surge del mantenimiento desde la infancia de un pronunciado sesgo egocéntrico. El sesgo egocéntrico es un rasgo natural del razonamiento infantil. Los niños de corta edad a menudo confunden la noción de justicia con sus propios deseos (Gibbs, 1991b). La confusión del niño entre la justicia y sus propios deseos surge de una motivación egoísta y de una tendencia general para centrarse en las características más salientes de la situación. En las situaciones sociales, son los deseos personales lo que resulta más saliente, y de hay surge el sesgo egocéntrico. A medida que la atención del niño en las situaciones sociales se hace más amplia, mejor distribuida y más equilibrada, tiene lugar un proceso de descentración social que inicia el declive del sesgo egocéntrico (Gibbs, 1991a).

Más adelante, en el estadio 2 de desarrollo moral, el individuo comienza a producir prescripciones de justicia y reciprocidad, al principio en términos pragmáticos e instrumentalistas (por ejemplo, ver las relaciones sociales como un intercambio de favores). En este estadio subsiste la inclinación hacia el sesgo egocéntrico, pues las relaciones suelen ser de intercambio y en beneficio propio. El individuo que razona utilizando este estadio puede valorar la ley y la propiedad, si esos conceptos sirven a sus intereses (Gibbs, 1991a). Los delincuentes juveniles encarcelados manifiestan que a la hora de cometer actos delictivos como robos sólo piensan en que es lo que pueden conseguir y si lo pueden hacer sin ser cogidos. No es probable que estos jóvenes adopten el punto de vista de los demás (por ejemplo, de la víctima) en delitos contra la



propiedad en los que la víctima no es conocida o su identidad es abstracta (como una empresa) (Gibbs, Arnold, Ahlborn y Cheesman, 1984).

En el estadio 3 el razonamiento moral es menos susceptible al sesgo egocéntrico. En este estadio el individuo toma en cuenta los sentimientos de los demás y sus expectativas. Se rechaza el aprovecharse de otra persona, aún existiendo la oportunidad, lo que crea resistencias a caer en un sesgo egocéntrico (Gibbs, 1991a).

Para alcanzar el estadio 3 es necesario que el individuo goce de oportunidades de toma de roles que le permitan una comprensión del mundo social. La carencia de estas oportunidades no permite que los individuos avancen más allá del nivel 2, y mantengan una perspectiva centrada en ellos mismos. Esto influye en la aparición de conductas antisociales.

Por otro lado, los adolescentes que presentan este retraso en el desarrollo a menudo han recibido una disciplina paterna basada en la afirmación del poder, el rechazo y la arbitrariedad. Esta experiencia de socialización intensifica la agresividad y la perspectiva egocentrismo en el individuo (Gibbs, 1991).

Blasi (1980) ha señalado que en las medidas de producción de razonamiento moral, los delincuentes o los adolescentes con desordenes conductuales se encuentran en una mayor proporción en el estadio 2 que en otros estadios más avanzados.

Las distorsiones cognitivas asociadas al retraso del desarrollo sociomoral comprenden una serie de "estrategias" con una función defensiva como son las "racionalizaciones" encaminadas a neutralizar o disociar la conducta antisocial del sujeto, lo que permite continuar que con sus motivaciones egoístas, sesgo egocéntrico y razonamiento moral inmaduro el sujeto pueda mantener su conducta antisocial.

El retraso en el desarrollo sociomoral no tiene porque conducir a realizar conductas antisociales o delictivas sin el concurso de ciertos procesos defensivos. Los individuos con un bajo nivel de desarrollo sociomoral también tienden a mantener una consistencia interna evitando la disonancia cognitiva y son capaces de experimentar empatía (Gibbs, 1991a).

Cuando el daño causado no puede ser ignorado, el individuo que ha cometido un acto antisocial se enfrenta a la autocensura motivada su empatía que le produce sentimientos de culpa al percibir el malestar de la víctima y la disonancia cognitiva entre haber cometido un acto rechazable y mantener un autoconcepto favorable. Como defensa ante esta censura y otros posibles inhibidores de la conducta antisocial, el individuo refuerza su déficit en razonamiento moral a través de distorsiones cognitivas. En las ocasiones en que el retraso en el desarrollo sociomoral se asocia a la conducta antisocial, a menudo es mantenido por medio de distorsiones cognitivas. Las distorsiones cognitivas son actitudes o creencias falsas acerca de uno mismo y la propia conducta. El sesgo egocéntrico constituye una distorsión cognitiva. Otras distorsiones tienen una función defensiva o de "racionalización" que se utiliza para neutralizar los frenos inhibitorios (empáticos o de disonancia cognitiva) y evitar que los actos antisociales perjudiquen al autoconcepto del individuo. El resultado es que los sesgos egocéntricos, el razonamiento moral inmaduro y las motivaciones egoístas facilitan la conducta antisocial (Gibbs, 1991a).

Existen dos clases principales de categorizaciones: la exteriorización de la culpa y el etiquetado incorrecto. En cuanto a la exteriorización de la culpa, consiste en atribuir a otros, entre ellos a la víctima, la responsabilidad por la conducta antisocial llevada a cabo. El individuo, por ejemplo, puede justificar una agresión atribuyendo gratuitamente intenciones violentas y posiblemente agresoras a la víctima, aunque estas no sean evidentes (Dodge, 1980). La exteriorización de la culpa tiene una finalidad defensiva y para eludir la culpa empática. Los individuos antisociales se tienden a considerar a si mismos más como víctimas (de la sociedad, de sus condiciones de vida o de crianza, por ejemplo) que como victimizadores. La comisión de un delito puede ser excusado como la reparación de una injusticia recibida, la corrección de una desigualdad o de un desequilibrio distributivo. En estas condiciones, el individuo puede considerarse a si mismo justificado o sin responsabilidad por lo sucedido, e incluso mejorar su autoconcepto (Gibbs, 1991a).

Otra racionalización es el etiquetado incorrecto, que supone una interpretación sesgada de la propia conducta y sus consecuencias. Por medio de este sesgo, los individuos antisociales "escapan" psicológicamente de sus responsabilidades y reducen su disonancia cognitiva, neutralizando sus sentimientos de culpa. Del mismo modo que la

exteriorización de la culpa, permite que el individuo antisocial eluda la responsabilidad o reduzca su disonancia cognitiva para eludir sentimientos de malestar empáticos (Gibbs, 1991a). Por ejemplo, actos vandálicos de gravedad pueden considerarse una "gamberrada" o "broma" o un pederasta puede justificarse "etiquetando" su conducta como "educación sexual para la víctima". La deshumanización de la víctima es también una forma de etiquetado incorrecto. Esto es más sencillo cuando la víctima no es cognitivamente similar al agresor y no pertenece a su grupo de referencia (distinta raza o condición social, por ejemplo).

Las distorsiones cognitivas protegen al individuo eliminando los frenos inhibitorios que operan al anticipar las consecuencias de la conducta antisocial, eliminando la autocensura y permitiéndole mantener un autoconcepto intacto (Gibbs, 1991a).

En consecuencia, tanto el razonamiento moral como la distorsión cognitiva juegan un papel fundamental en la conducta antisocial. Sin embargo, aunque el razonamiento moral constituye un aspecto importante de la delincuencia, por sí mismo no ofrece una explicación del comportamiento antisocial y delictivo.

Recientemente, (Gibbs, Potter, Barriga y Liao, 1999; Moody y Lupton-Smith, 1999) han desarrollado un programa centrado en estos aspectos para el tratamiento de adolescentes agresivos y antisociales que incide en el déficit de desarrollo moral y el sesgo egocéntrico, los déficits y distorsiones en el procesamiento de la información social y las deficiencias en habilidades sociales.

#### **2.9.4. ESTILOS EDUCATIVOS PTERNOS**

Tavecchio, Stams, Brugman y Thomeer-Bouwens (1999) sugieren que un estilo educativo paterno restrictivo y sin expresiones de afecto provoca una falta de interiorización moral, causando que el afecto y la cognición no resulten integrados. La relación entre la conducta y esta falta de interiorización no se limita exclusivamente a un retraso en el desarrollo moral. Puede actuar sobre otros componentes de la relación entre razonamiento moral y conducta como pueden ser la sensibilidad moral o la falta

de motivación moral descritos por Rest en su modelo de los cuatro componentes (1983). La importancia del apoyo social en la conducta moral puede influir más en estos componentes que en el razonamiento moral.

#### **2.9.5. INTERVENCIÓN EN LA CONDUCTA ANTISOCIAL.**

En la medida en que la conducta antisocial sea el resultado de un déficit en el razonamiento moral del sujeto, las intervenciones deberían ir encaminadas a reducir este retraso en el desarrollo, potenciando las oportunidades de toma de roles. Esto permitiría al individuo adquirir una perspectiva más amplia e iniciar un proceso de descentración, clave en el desarrollo moral.

Arbuthnot y Gordon (1986), en un programa que incluía tanto entrenamiento en razonamiento moral como entrenamiento en habilidades sociales, han logrado mejoras en el nivel de desarrollo moral y también en la conducta de jóvenes antisociales. Estos resultados se han observado tanto a corto plazo como en un seguimiento al cabo de un año. Otros programas en los que sólo se administraba entrenamiento o bien en razonamiento moral o en habilidades sociales no han logrado resultados que mejoren la conducta de los sujetos o estos han sido limitados. Estas evidencias muestran que las intervenciones en conducta antisocial deben incluir tanto programas de reducción del déficit de desarrollo sociomoral como tratamiento para eliminar las distorsiones cognitivas (Gibbs, 1991a).

#### **2.9.6. JUICIO MORAL Y ATRIBUCIÓN DE CULPA**

Los juicios morales corresponden a actitudes sobre la bondad o maldad de una persona o acción. Por ello no se puede hablar de juicios morales sin mencionar la atribución de culpa (Martín y Hernández, 1995).

En lo que respecta al juicio moral, este se relaciona primordialmente con la transgresión de normas morales, más que con la causalidad o responsabilidad de estas transgresiones.

El actor de una situación puede ser considerado como culpable aún cuando no se perciba relación causal entre su conducta y el resultado de una situación.

Heider (1958, *op. cit.* Arbutnot, 1983) hace una distinción importante acerca de la atribución de culpa en las transgresiones de normas. Diferencia entre una dimensión intencional/no intencional y otra evitable/no evitable.

La intención percibida está estrechamente relacionada con la moralidad de los motivos que se atribuyen al agente de la acción. Si al actor se le atribuye malicia o negligencia, la transgresión es condenada. Sin embargo, puede llegar a ser aprobada si la motivación se encamina a fines positivos.

Por este motivo, no pueden identificarse el juicio de responsabilidad y el juicio de culpabilidad. El primero se basa en la intencionalidad del actor y el segundo se centra en las dimensiones bueno/malo; correcto/incorrecto (Martín y Hernández, 1995). Es necesario tener en cuenta que a mayor gravedad de las consecuencias, se atribuye más culpabilidad, mientras que la causalidad percibida continúa siendo la misma.

Shaver (1985) resume estas formulaciones indicando que los juicios de culpabilidad dependen del daño causado. Este es el primer paso del proceso de atribución. A continuación se juzga el grado de causalidad que existe entre la acción del individuo y el daño causado. Por último, se considera la intención del actor. Para que exista culpa debe atribuirse previamente una intencionalidad. Aún en estos casos la percepción de culpa del sujeto puede verse atenuada según la situación.

Heider (1958, *op. cit.* Arbutnot, 1983) sintetiza la evolución del proceso de atribución de culpa en el individuo señalando cinco niveles de interacción entre los factores personales e interpersonales que resultan en sendos niveles de atribución de responsabilidad. El primero de ellos consiste en la atribución simple. Las personas se consideran responsables de los acontecimientos aunque no estén vinculados causalmente a ellos. Basta con algún tipo de asociación con el mismo. En el segundo nivel los individuos se consideran responsables de los resultados que han provocado independientemente de sus intenciones o motivos. En el tercer nivel, las personas se consideran responsables si se considera que han podido predecir las consecuencias de su

conducta, cualesquiera que fuesen sus intenciones o motivos. Otro nivel surge cuando el individuo comienza a incluir la intencionalidad en sus atribuciones de culpa. El último y más elaborado nivel incluye la justificación de actos forzados por la situación. Esta progresión de los niveles de atribución de la responsabilidad es similar a la secuencia de desarrollo moral descrita por Piaget (Arbuthnot, 1983). Arbuthnot plantea que los niveles menos elaborados de atribución de responsabilidad se corresponden con los estadios más bajos de desarrollo moral. De la misma manera, los niveles más elaborados, se corresponderían con razonamiento moral de principios. Esto supondría que a medida que el individuo desarrolla su razonamiento moral, requiere mayores evidencias de responsabilidad antes de atribuir la culpa de una acción. En un estudio, Wyatt y Arbuthnot (1978), han encontrado una relación negativa entre el estadio de razonamiento moral y el veredicto de culpa o la severidad de la sentencia en jurados simulados. Así pues, el nivel de desarrollo moral puede determinar el límite de complejidad en la atribución de culpa hecha por un sujeto.

Existe otro factor que puede influir en emitir un juicio de atribución de culpa. Se trata de la motivación de la persona que emite el juicio. Estos factores podrían determinar que se utilice un nivel inferior de atribución de culpa del que le permite su capacidad de razonamiento. Los individuos no siempre razonan al nivel moral más alto del que son capaces y por otro lado, en cada nivel, los patrones motivacionales para decidir si una conducta es correcta son diferentes. Por ejemplo, mientras que los sujetos en el estadio 3 se centran más en la aprobación interpersonal, los sujetos en el estadio 4 se centran en cumplir las expectativas de la autoridad (Arbuthnot, 1983). Ciertos contextos o atmósferas morales pueden indicar que nivel de razonamiento moral es apropiado, lo que puede influir en la atribución de responsabilidad que haga el individuo.

En un contexto jurídico, los jurados que razonan a un nivel moral preconventional y hasta cierto punto, convencional, se inclinan más hacia los veredictos de culpabilidad y sus sentencias son más severas. Además, son más proclives a ser influidos por informaciones irrelevantes o sesgadas (Arbuthnot, 1983). Por su parte, los jurados que presentan un razonamiento moral más avanzado dominan e influyen en los demás en las deliberaciones independientemente de su nivel de extraversión (Rotenberg, Hewlett, y Siegwart, 1998).

## **2.10. EDUCACIÓN Y DESARROLLO MORAL.**

La socialización moral cambia con el tiempo y la educación formal, y cambia en la dirección que la teoría predice como desarrollo evolutivo. Dos meta-análisis de cerca de 10.000 sujetos indican que la edad/educación explican entre el 30 y el 50% de la varianza de las puntuaciones en el Defining Issues Test de Rest (1979). Una docena de estudios longitudinales también apoyan el desarrollo evolutivo del razonamiento moral. De entre estas dos variables (edad cronológica y años de escolarización), la segunda (educación formal) es la que correlaciona más fuertemente con el razonamiento moral.

En varios estudios (Rest, 1986a) sobre las experiencias vitales asociadas al desarrollo moral se manifiesta que para la mayoría de la gente no son las experiencias "morales" concretas lo que favorece el desarrollo (por ejemplo: los programas de educación moral, los superiores morales, las crisis morales, vivir dilemas morales...), sino hacerse consciente del mundo social en su conjunto y del lugar de uno mismo en él. La gente que desarrolla su juicio moral es aquella que disfruta aprendiendo, que busca nuevos desafíos, que disfruta en ambientes intelectualmente estimulantes, que es reflexiva, que hace planes y se marca metas que asume riesgos, que toma responsabilidades para sí misma y lo que le rodea. Se podría decir que utilizan un enfoque "profundo" en el que busca la integración personal, las interrelaciones y la significatividad en sus experiencias de aprendizaje frente a un estilo de aprendizaje más superficial, centrado en aspectos aislados y pasivos (Barca, Porto y Santorum, 1997; Valle, Barca, González y Nuñez, 1999). Estas estrategias de aprendizaje corresponden a un pensamiento descentrado y autónomo. La gente que desarrolla su juicio moral es aquella a la que se estimula para continuar su formación y desarrollo, que vive en ambientes estimulantes. Estas personas, suelen estar más realizadas profesionalmente y se fija metas vitales intelectualmente estimulantes, están más involucrada en su comunidad y están más interesada en temas sociales. En un estudio realizado en España, Fuentes, Díez y Tur (1998) constatan la relación entre razonamiento moral, inteligencia y educación.

Los programas de educación moral diseñados para estimular el desarrollo del juicio moral producen incrementos modestos pero significativos. Esto ocurre sobre todo en programas que enfatizan la discusión de dilemas morales controvertidos entre alumnos. Los programas diseñados para fomentar el desarrollo de la personalidad en general

también son eficaces. Sin embargo, los programas informativos basados en tópicos académicos tradicionales no parecen tener tanta efectividad. En contraste con la opinión popular de que el desarrollo moral se fija en la infancia, los adultos muestran un cambio mayor que los participantes más jóvenes en los programas de educación moral. Las intervenciones educativas de duración menor a las tres semanas no parecen eficaces, pero los programas de más de doce semanas tampoco producen mejoras proporcionales a su duración.

Garaigordobil (1995) apunta que diferentes estudios han encontrado que el juego dramático imaginativo estimula: afectos positivos e interacciones entre iguales, disminuyendo la agresividad y la conducta hiperactiva; un incremento en las actitudes sociales cooperativas; el desarrollo de habilidades sociales; un incremento en las conductas prosociales, así como una disminución en los niveles de agresión manifiesta; una mejora en la resolución cooperativa de los problemas de relación; y un incremento de conductas prosociales, disminución de conductas agresivas, apáticas y de timidez. En su trabajo encuentra que las intervenciones en este sentido estimulan factores relacionados con el desarrollo moral como la conducta prosocial altruista

Bandura (1982) desde su perspectiva del aprendizaje social, señala que las personas modifican su forma de enseñar, modelar y reforzar a los niños dependiendo de su edad. En un comienzo, el control es necesariamente externo e implica una intervención física. A medida que el niño madura, las sanciones sociales comienzan a reemplazar a las físicas. Como los padres no pueden estar siempre presentes para guiar a sus hijos, una socialización efectiva requiere la sustitución de sanciones externas por internas. Una vez que a través del modelado se establecen unos estándares morales, la conducta pasa a ser controlada internamente, y los frenos que impone el autoconcepto del individuo evitan que cometa transgresiones. Así pues, las estrategias educativas de los padres cambian con el desarrollo del niño y la naturaleza de sus posibles transgresiones. (por ejemplo, un niño pequeño no comprende los conceptos legales, pero otro más mayor, cuya conducta puede además traer consecuencias legales, ya es capaz de comprender estos conceptos).

En un estudio con una muestra hispano parlante, Villegas de Posada (1996) investigó la relación entre el razonamiento moral y los agentes socializadores: televisión, padres y



maestros. Sus resultados muestran ciertas diferencias en virtud de una de estas tres variables: el estilo educativo de los padres (de apoyo frente a controlador). El mayor desarrollo se da entre los niños cuyos padres ejercen un menor nivel de control y un apoyo moderado. El menor entre los niños con un nivel de apoyo y control medios.

Rohan y Zanna (1996) en su investigación sobre la transmisión de los valores en las familias han encontrado que la correlación media entre los perfiles de valores de los cónyuges es relativamente alta: .68. Así pues, las padres y las madres tienen un perfil valorativo muy similar. Los autores de este estudio también encontraron que la relación entre los valores paternos y los valores de los hijos adultos es alta (una media de .54), lo que se presenta como una evidencia a favor de la existencia de una corriente de transmisión de valores dentro de la familia.

### **2.10.1. ESTILOS EDUCATIVOS.**

En cuanto a la influencia de diferentes estilos educativos Martí y Samper (1995) realizan un análisis sobre la influencia de los estilos educativos y el desarrollo moral. Aunque sus resultados son modestos, encuentran que la socialización caracterizada por una alta sobreprotección influye significativamente en que los hijos resuelvan los dilemas sociomorales que se les presentan de forma preconventional. Un ambiente familiar caracterizado por un alta desaprobación de los padres percibida por los hijos y sentimientos de culpabilidad influye en que el menor utilice un razonamiento que supera en nivel convencional, mientras que una baja desaprobación fomenta que el sujeto resuelva los dilemas planteados utilizando el nivel convencional.

Se han señalado evidencias (Hoffman, 1982; Grusec y Goodnow, 1994) de que un estilo educativo basado en la afirmación de poder (fundamentalmente violencia física, verbal o castigos) dificulta el proceso de socialización y evita que el niño considere las implicaciones morales de su transgresión. Esto ocurre porque la afirmación de poder crea ira y hostilidad en el niño, lo que conlleva una oposición a cumplir los deseos de los padres. Además, proporciona un modelo de agresión que conduce a la conducta antisocial e inmoral. El único caso en el que los efectos de un estilo de disciplina basado

en la afirmación de poder puede tener ciertos efectos benéficos en pequeñas cantidades es cuando se combina con razonamiento. En este caso, la afirmación de poder sirve para captar la atención del niño hacia el posterior razonamiento de los padres. También existe un paralelismo entre esta estrategia disciplinaria y el fracaso escolar (Barca, Brenlla, Santamaría y González, 1999)

En cambio, los estilos basados en la inducción o el razonamiento con el niño, sobre todo los que se centran en los efectos negativos de la conducta transgresora sobre los demás, permiten que el niño desarrolle capacidades de empatía. La empatía es fundamental para el control interno de la conducta, a través del sentimiento de malestar interno producido al presenciar el sufrimiento ajeno. Una vez desarrollada esta capacidad de empatía, el control de la conducta deja de depender de los agentes socializadores y pasa a ser interno. Estos estilos de disciplina también permiten que el niño generalice su aprendizaje a otras situaciones y encuentre formas de reparar sus transgresiones. Por supuesto, es necesario que el niño perciba como apropiado el razonamiento del adulto sobre el tema de la transgresión (Nucci, 1984) (No lo sería, por ejemplo, tratar un corte de pelo determinado como una cuestión moral).

Como método disciplinario con un efecto intermedio, se encuentra el rechazo afectivo, que no genera hostilidad en el niño, pero tampoco aumenta su capacidad para comprender los sentimientos de los demás, aumentando el respeto por sus derechos.

En cualquier caso, Musitu y Lila (1993) destacan que independientemente de la estructura familiar en que se integre el menor (inductiva, directiva, indiferente o coercitiva) en ella están presentes todas las técnicas y estilos de socialización, si bien se constata que cada forma familiar presenta tendencias generales hacia unos u otros estilos.

### **3. EVALUACIÓN DEL RAZONAMIENTO MORAL.**

### **3.1. LA ENTREVISTA DE RAZONAMIENTO MORAL DE KOHLBERG**

En 1958 Kohlberg diseñó un instrumento de investigación para tantear el proceso de razonamiento que una persona utiliza para resolver los dilemas morales. Se trataba de una entrevista clínica en la que se le planteaban al sujeto dilemas morales hipotéticos y preguntándole la solución a cada uno de ellos. Colby y Kohlberg (1987) presentan una exhaustiva revisión de la entrevista de razonamiento moral de Kohlberg tras dos décadas de difusión de este instrumento de medida del desarrollo moral.

Los esquemas iniciales de clasificación de Kohlberg hacían referencia a métodos para confirmar lo que llamó "tipos ideales de desarrollo". Estos métodos se basaban para determinar el estadio de desarrollo en el análisis del contenido de las respuestas. Valoraban aquello que lleva al sujeto a resolver un dilema de una manera concreta.

En una revisión de esta entrevista, en 1973, se estandariza el cuestionario. Kohlberg incluye procedimientos para evaluar la estructura de los estadios del razonamiento moral, más que el contenido. El nuevo procedimiento se basaba más en la evaluación de la entrevista en su conjunto. Se omite el estadio 6, debido a su dificultad de medición, pero no se resuelve la cuestión de si es un estadio natural válido.

Kohlberg distingue tres componentes complementarios del razonamiento moral: valor (*issue*), normas (*norms*), y elementos (*elements*).

Cada uno de los tres dilemas del cuestionario de Kohlberg presenta una disyuntiva hacia dos valores posibles, de manera que cada decisión implica la elección de un valor frente a otro que se le opone. Los valores correspondientes a cada una de las seis decisiones posibles son "vida" frente a "ley"; "moralidad y conciencia" frente a "castigo" y "contrato" frente a "autoridad".

Si los valores (*issues*) reflejan lo que el sujeto piensa que se debe hacer, las normas (*norms*) sirven para averiguar porque el sujeto piensa que debe actuar de un modo concreto. Los elementos (*elements*) son el tercer componente del razonamiento moral completo. Representan diferentes maneras de construir el significado de las normas. De este modo, las normas podrían interpretarse como justificaciones parciales, mientras que

los elementos representan justificaciones finales del razonamiento moral.

Uno de los dilemas utilizados en este cuestionario es el clásico *"Enrique y el medicamento"*, que en diferentes versiones, se ha utilizado en múltiples instrumentos de medida del razonamiento moral:

*"Una mujer estaba a punto de morir de un cáncer especial. Existía una medicina que, según su médico, podría salvarla. Era un medicamento único que un farmacéutico de la misma ciudad acababa de descubrir. Su preparación era cara, pero el subía el precio diez veces. Pagaba por el 20.000 ptas. y después de meterlo dentro de una cajita, cobraba por él 200.000 ptas. El marido de la mujer enferma, Enrique, pidió dinero prestado a toda la gente que conocía, pero con lo que le dieron sólo consiguió 100.000 ptas., la mitad de lo que costaba. Enrique dijo al farmacéutico: "Mi mujer se está muriendo, por favor, véndeme la medicina más barata o déjame pagártela en otro momento", Pero el farmacéutico le contestó: "No, yo he descubierto la medicina y tengo que ganar dinero con ella". Entonces Enrique entró desesperadamente en la farmacia y robó la medicina para su mujer".*

A continuación se le pide al sujeto que *prescriba* cuál es la decisión que debe tomar Enrique y se le hacen una serie de preguntas sobre cómo y porqué llega a esa conclusión para clarificar su nivel de razonamiento moral.

### **3.1.1. LOS DILEMAS MORALES HIPOTÉTICOS.**

La clave de este instrumento de medida son los dilemas de juicio moral (Díaz Aguado, 1982). Cada "forma" contiene tres dilemas o situaciones hipotéticas en las cuales el sujeto tiene que elegir entre dos posibilidades (por ejemplo: en el dilema III Enrique debe decidir si roba o no roba la medicina para salvar a su mujer, o en caso negativo, para obedecer la ley).

Lo primero que se pregunta al sujeto entrevistado es que elija entre estas dos posibilidades. A continuación se le hace sopesar los dos valores en conflicto, obligándole a coordinar la importancia de un conjunto de valores frente a otro (como "vida" frente a "ley"). Esta coordinación de diferentes valores está íntimamente relacionada con la edad, ya que los sujetos más jóvenes apenas son capaces de llevarla a cabo; en todo caso, el entrevistador puede estimular la coordinación preguntando al sujeto el "porqué" de sus respuestas o prescripciones morales.

### **3.1.2. LA ENTREVISTA ESTRUCTURAL.**

La utilización correcta de la entrevista de razonamiento moral de Kohlberg requiere una comprensión del proceso de la entrevista estructural. Díaz-Aguado (1982) resume los requisitos para su administración.

- 1.- Explicar a cada uno de los sujetos entrevistados que el objetivo de la entrevista es intentar comprender su pensamiento en torno a tres dilemas morales.
- 2.- Asegurarse de que el sujeto comprende adecuadamente cada una de las cuestiones que se le plantean.
- 3.- Estimular a cada sujeto para que conteste de forma prescriptiva (es decir, "que se debe hacer" en lugar de "que se suele hacer").
- 4.- Sugerir a cada sujeto que reflexione acerca de sus "supuestos" morales (por ejemplo: "¿qué entiendes por justicia?", etc.)

#### **3.1.2.1. Categorías de clasificación del cuestionario.**

Cada uno de los tres dilemas del cuestionario hace entrar en conflicto dos valores morales. Mientras que el dilema de "Enrique y el medicamento" contrapone el valor "vida" al valor "ley", los otros dos dilemas contraponen el concepto "castigo" (ley) a los

de "moralidad y conciencia" (vida) y el concepto de "contrato" (propiedad) al de "autoridad" (afiliación).

La función primordial del método de dilemas ideado por Kohlberg, con su consiguiente contraposición de diferentes valores morales, es lograr, mediante la ruptura del ritmo mental de sujeto entrevistado, que éste aplique sus propias estructuras de juicio moral de manera "no rutinaria", consiguiéndose así que al mismo tiempo que el sujeto se plantea el dilema se vea obligado a exponer el "porqué" de sus decisiones morales. El objetivo de esta entrevista es, pues, profundizar en las opiniones, actitudes y creencias del sujeto hasta llegar al razonamiento o justificación que las sostiene. Las categorías presentes en la evaluación de la entrevista son las siguientes:

- *Valores*: Las primeras preguntas que hace el entrevistador después de leer el dilema, están destinadas a provocar la decisión del sujeto hacia uno de los dos "valores" ("valor" elegido); en el resto de las respuestas deberá esgrimir argumentos que apoyen o que podrían apoyar el "valor" contrario al elegido. El "valor" elegido será defendido con más insistencia e interés y obtiene una ponderación superior en la puntuación final.

- *Normas*: Los argumentos que el sujeto suele dar para justificar la elección de "valores" son las "normas". La diferencia entre estas dos categorías es funcional. Se refiere al nivel de moralidad y a la especificidad de su utilización. Los "valores" son más externos a la persona que las "normas". En cada dilema hay dos "valores" fijos, implícitos en él desde el principio; sin embargo, las "normas" que se encuentran en el material de la entrevista se refieren más bien a valores y creencias personales.

El segundo paso de la clasificación en categorías consiste en dividir el material de cada "valor" en "normas", incluyendo el mínimo número necesario que nos permita analizar todo el material de la entrevista, comparándolo con el del manual.

Las "normas" son las siguientes:

- Vida: - conservación.

- cualidad y cantidad.

- Propiedad.

- Verdad.

- Afiliación.

- Amor erótico y sexo.

- Autoridad.

- Ley.

- Contrato.

- Derechos civiles.

- Religión.

- Conciencia (Moralidad).

- Castigo.

- *Elementos*: Tanto los "valores" como las "normas" implican conjuntos de reglas. Los "valores" se refieren a derechos básicos y las "normas" a roles y reglas. La tercera categoría de clasificación, los "elementos", se refiere sobre todo a "disposiciones psicológicas" o valores interiorizados. Las "normas" se distinguen además de los "elementos", porque definen tipos de acción, mientras que, por el contrario, los elementos van a definir motivos.



Los elementos son los siguientes:

- Elementos de modo:

- Obediencia.
- Censura (aprobación).
- Retribución (expiación).
- Tener un derecho (no tener derecho).
- Tener un deber (no tener deber).

- Elementos de valor:

- Consecuencias egoístas:

- Buena reputación (mala).
- Obtener una recompensa (evitar un castigo).

- Consecuencias utilitarias:

- Beneficio individual.
- Beneficio grupal.

- Ideal relacionado con las consecuencias:

- Mantener carácter.
- Mantener auto-respeto.
- Servir a un ideal social.

- Servir a la dignidad y autonomía de la persona.
- Justicia:
- Contraposición de perspectivas (o adopción de roles).
  - Reciprocidad positiva.
  - Mantener la equidad.
  - Mantener el contrato social o el libre acuerdo.

Finalmente, en función de los valores, normas y elementos que se revelan en el cuestionario, se divide todo el material en categorías, y sobre la base de los criterios de clasificación de la entrevista, se determina el nivel moral del sujeto. El entrenamiento para administrar y puntuar la entrevista de razonamiento moral de Kohlberg es exhaustivo, y requiere una gran inversión de tiempo, por lo que a menudo se opta por procedimientos más sencillos y estandarizados de medida del razonamiento.

### 3.2. EL DEFINING ISSUES TEST

Debido a las limitaciones que supone un entrenamiento intensivo para administrar la entrevista de razonamiento moral de Kohlberg ("MJJ") han surgido una serie de tests alternativos con menores demandas basados en tareas de reconocimiento y evaluación. El más prominente y estandarizado de estos tests es el *Defining Issues Test* de Rest ("DIT"; Rest 1979, 1986b, tipificación española, Mestre, Frías y Pérez-Delgado, 1996). Esta clase de tests tiene la ventaja sobre el "MJJ" de que se pueden administrar en grupo y corregir por procedimientos informáticos. Sin embargo, el "DIT" no puede usarse como un sustituto adecuado de una medida de producción espontánea como el "MJJ". Ambos tests elicitán respuestas de reflexión moral. El "MJJ" en concreto elicitó un razonamiento o juicio justificativo de la solución de los dilemas morales. En cambio, el "DIT" mide las evaluaciones o juicios comparativos respecto a las cuestiones que definen un problema moral. Como dice Rest, el razonamiento moral evaluativo constituye un fenómeno por derecho propio, aunque apenas correlacione con el razonamiento moral justificatorio.

En cualquier caso, el "DIT" presenta una validez convergente, con correlaciones de entre 0.6 y 0.7 cuando se compara con pruebas como la entrevista de Kohlberg. También tiene validez divergente, pues su correlación con medidas no relacionadas, como test de personalidad, ansiedad y autoestima es insignificante. Correlaciona moderadamente con medidas de actitudes políticas de liberalismo - conservadurismo y con variables del desarrollo. Correlaciona ligeramente con status socioeconómico y con conservadurismo religioso.

Sus correlaciones con medidas de conducta no son altas (entorno a 0.3 - 0.4) (Thoma, Rest y Davison, 1991), aunque esta correlación se incrementa con el uso de una variable moderadora, la puntuación U (utilitarista) descrita por Thoma y sus colaboradores.

Aunque una serie de artículos sostienen que no hay evidencia de los estadios superiores de la tipología de seis estadios de Kohlberg, ignoran la evidencia aportada por el "DIT" (Rest, 1979). El índice principal en el "DIT" es la puntuación "P", que es la suma de los estadios 5 y 6. Aunque el "DIT" está basado en definiciones de estadio distintas que el sistema de puntuación de Kohlberg, las similitudes son mayores que las diferencias. Por

ello los alrededor de 500 estudios sobre el "DIT" constituyen una evidencia de la utilidad de los estadios superiores en la tipología de seis estadios.

Un examen de 20 estudios transculturales que utilizaron traducciones del "DIT" indica que las semejanzas entre culturas son más patentes que las diferencias. Los estudios transculturales sobre grupos de edad, correlatos y estructura interna obtienen hallazgos similares a los estudios sobre el "DIT" con muestras estadounidenses. Sin embargo, existen dificultades en las traducciones del "DIT" en otras culturas, y también hay problema para adaptar el "DIT" o el sistema de puntuación de Kohlberg a otras culturas (debido a que estos procedimientos están sesgados para encontrar otros conceptos o procesos en el juicio moral). De todas formas, la puntuación en el "DIT" en algunas culturas es superior a la de las muestras americanas, lo que significa que el instrumento no está sesgado a favor del contexto cultural en el que fue elaborado. En este sentido, Pérez-Delgado (1991) encontró que la media de razonamiento basado en una moralidad de principios (índice P) en una muestra de 215 sujetos españoles era significativamente inferior a la media de la muestra utilizada originalmente por Rest (1979) en Estados Unidos. Sin embargo, estas diferencias no fueron encontradas en otro estudio (Espinosa, 1997). Es posible que los resultados hallados en el primer estudio sean debidas a diferencias sintácticas y/o semánticas entre la traducción del cuestionario al castellano y la versión original en inglés.

Las diferencias de sexo en el "DIT" son triviales. Menos del 0.5 % de la varianza de las puntuaciones del "DIT" es atribuible a las diferencias entre hombre y mujer (comparado con el efecto del nivel educativo, que es 250 veces más potente). La perspectiva de Gilligan según la cual las mujeres puntúan por debajo de los hombres en conceptos relativos a la justicia no se mantiene. De hecho, cuando hay diferencias, es porque las mujeres puntúan más alto en el "DIT" que los hombres.

La Religión, cuando se conceptualiza en términos de ideología liberal frente a conservadora, influye moderada aunque significativamente en las puntuaciones del "DIT". En numerosos estudios, la ideología religiosa liberal se asocia con puntuaciones más altas en el "DIT", quizás porque estas ideologías fomentan una orientación a tomar decisiones sobre temas morales que enfatiza la responsabilidad individual para determinar un equilibrio justo de las cosas en los dilemas morales, mientras que las

ideologías más conservadoras enfatizan la obediencia a una autoridad externa y a doctrinas. Esta diferencia respecto a las ideologías religiosas puede extrapolarse también a las ideologías políticas.

Una revisión de más de 50 estudios muestra que el "DIT" correlaciona significativamente con una amplia variedad de medidas actitudinales y conductuales. Las medidas incluyen conductas como el comportamiento cooperativo, la distribución de recompensas, hacer trampas, la objeción de conciencia, votar por candidatos presidenciales diferentes, medidas de rendimiento de empleados sanitarios, delincuencia y conductas problemáticas en la escuela. Las actitudes incluyen liberalismo/conservadurismo político, actitudes hacia la "ley y el orden", actitudes hacia la autoridad, hacia la muerte, hacia la disciplina de los alumnos en profesores y hacia la pena capital. Se obtuvieron correlaciones consistentes aunque modestas (del orden del .30) con este amplio espectro de conductas y actitudes. La evidencia experimental indica que el juicio moral, sin embargo, no es reducible a la dimensión liberalismo/conservadurismo político. En cualquier caso, puesto que una gran cantidad de la varianza no puede explicarse por medio del "DIT", deben tomarse en consideración otros factores.

### **3.2.1. CRÍTICAS AL "DIT" (*DEFINING ISSUES TEST*).**

Martin, Shafto y Vandeinse (1977) hacen una exhaustiva crítica al diseño del *Defining Issues Test* de Rest. En primer lugar, resaltan el problema de la comparabilidad entre las puntuaciones de cada escala, toda vez que el número de enunciados correspondientes a cada estadio no es el mismo. Hay muchos más enunciados correspondientes al estadio 4 que al 2 o al 6, lo que puede llevar a confusión si escalas no comparables se representan en un mismo gráfico. También hay diferencias entre los dilemas respecto al número de enunciados de cada estadio. "Enrique y el medicamento" incluye un enunciado del estadio 6 y dos del 4. "El periódico estudiantil" no incluye enunciados para el estadio 6 y en cambio hay 4 del estadio 4. "El prisionero fugado" no incluye enunciados del estadio 2. Rest considera que esto es correcto pues lo que se busca es maximizar las posibilidades de que una persona encuentre enunciados con los que coincida. Si hay

cuatro enunciados del estadio 4 en un dilema es porque los cuatro aparecen con mucha frecuencia en el pensamiento de distintos sujetos. Otro problema formal es el orden de presentación de los enunciados, que sigue un patrón fijo y no está contrabalanceado (en primer lugar se colocan los de estadios inferiores). Un problema final en el diseño del "DIT" se refiere a la relación entre la decisión y la puntuación P de razonamiento postconvencional. Los enunciados asociados a ciertos estadios están sesgados hacia un curso de acción u otro. Por ejemplo, "la posibilidad de que disparen a Enrique si entra a robar la medicina", parece un argumento en contra de robar la medicina. Por otro lado, las alternativas en algunos dilemas difícilmente pueden mantenerse desde algunos estadios (Desde el estadio 4 no se puede justificar la eutanasia, que está contra la ley, una de las opciones en el dilema del "Doctor"; desde el estadio 6 no se puede justificar la discriminación de un aspirante a un trabajo, como puede decidirse en el dilema de "El Sr. Gómez").

Algunas decisiones parecen estar en consonancia con los enunciados de estadios altos que se presentan. Es decir, que algunas de las decisiones sobre los dilemas son más compatibles con los enunciados postconvencionales del test que otras. Esto es importante en la medida en que Martin y cols. han encontrado que la correlación en algunos dilemas es más alta entre edad y decisión que entre edad y puntuación P (principios morales postconvencionales), por lo que el incremento de la puntuación P con la edad puede deberse a la preferencia por una decisión. Rest argumenta que mientras algunos enunciados de su test se alinean claramente con un tipo de respuesta, en general, los enunciados correspondientes a estadios superiores no presuponen ninguna respuesta correcta sino que se presentan como un criterio de segundo orden para decidir entre las alternativas. Si los sujetos buscasen enunciados adecuados a las alternativas que han elegido deberían escoger aquellos que resultan más obvios (normalmente los de estadios inferiores) en vez de enunciados que no representan claramente su posición (los de estadios superiores). La influencia de la opción elegida en cada dilema puede explicar preferencias por los estadios 3 o 4, pero no preferencias por los estadios 5 o 6 que son los que refleja la puntuación P, el índice principal del "DIT".

Martin, Shafit y Vandeynse concluyen que un test que pretende medir el razonamiento moral y no las opiniones sobre dilemas concretos debería construirse de modo que la consideración de los enunciados sea independiente de la decisión adoptada. Por

ejemplo, plantean que las razones a favor y en contra de cada decisión deberían ser presentadas y codificadas por separado y que debería haber igual número de enunciados a favor de cada una de las opciones de los dilemas. Rest (1973) argumenta que esto limitaría la validez psicológica del test al presentar enunciados lógicamente posibles pero que en la práctica no son utilizados por los sujetos.

Por su parte Davison y Robbins (1978) critican que la varianza común entre la entrevista de Kohlberg y el "DIT" puede ser atribuida simplemente a que ambas medidas tienden a incrementar sus puntuaciones con la edad y que por lo tanto no son medidas comparables del mismo constructo. También critican su incapacidad e insensibilidad para medir los estadios inferiores de razonamiento moral, pues no dispone apenas de enunciados correspondientes a los estadios preconventionales. Para remediar esto último, proponen utilizar una suma ponderada de los valores de cada estadio en sustitución de la puntuación P del "DIT". Argumentan que esta ponderación supone una medida más adecuada del desarrollo y por tanto, más sensible a cambios longitudinales.

### **3.3. LA MEDIDA OBJETIVA DEL RAZONAMIENTO SOCIOMORAL**

Se trata de una versión aplicable en grupo de la entrevista de Razonamiento Moral de Kohlberg ("MJJ"). Esta versión consiste en el *Cuestionario de Reflexión Sociomoral* ("SRM", *Sociomoral Reflection Measure*). El "SRM" resulta tener una aceptable fiabilidad medida por distintos parámetros y validez concurrente y de constructo (correlacionando con edad, status socioeconómico y estudios). Además se trata de una prueba en la que no se requiere adiestrar a través de un tutor a quien la administre. Se concluye que el "SRM", teniendo unas propiedades psicométricas tan aceptables como el "MJJ" de Kohlberg, requiere menos tiempo, dinero y personal lo que puede facilitar enormemente la investigación en desarrollo moral.

Este cuestionario desarrollado y validado por Gibbs (Gibbs y Widaman, 1982, Gibbs y cols., 1982, 1984) es una medida del razonamiento moral justificatorio menos onerosa en tiempo, dinero y personal, y en definitiva, más fácilmente administrable que el "DIT" de Rest. Esta prueba se completa en alrededor de 45 minutos.

El término reflexión sociomoral se elige por varias razones. Sociomoral hace referencia al énfasis de Kohlberg (y Piaget) en la interacción social cómo contexto en el que se define lo que es bueno o malo moralmente. Reflexión indica que el razonamiento que es estudiado se refiere a una consideración de ciertas decisiones y valores.

Como el "MJJ", el "SRM" es una medida de tareas de producción donde los sujetos deben expresar lo que piensan respecto a dilemas morales y valores normativos asociados. Consiste en dos formas paralelas (A y B) adaptadas del "MJJ". Ciertas modificaciones se incorporan al formato y organización de la prueba para facilitar la recopilación de datos. El "SRM" incluye preguntas que corresponden a las preguntas indagatorias descriptivas del "MJJ". La principal innovación es la clasificación de las preguntas según 8 distintas normas sociomorales: afiliación (matrimonio y amistad), vida, ley, justicia legal, conciencia, afiliación familiar, contrato y propiedad. La inclusión de una norma general en cada pregunta permite asumir que las respuestas obtenidas corresponden a la norma que especifica cada pregunta (p.ej.: una norma de afiliación, o de vida...). Con la clasificación preespecificada, podemos centrarnos en medir el estadio moral al corregir la prueba.



Mientras que el "MJJ" establece puntuaciones para 5 estadios de desarrollo moral, el "SRM" sólo especifica 4. El quinto estadio se describe cómo "orientación a principios teóricos" (TP). El que los estadios 5 y 6 no se representen numéricamente se debe a que el autor asume que los razonamientos correspondientes van más allá de las estructuras espontáneas y universales a las que se refieren los estadios piagetianos del desarrollo y que implican una filosofía formal.

La prueba del "SRM" representa el estadio moral medio de un sujeto a lo largo de ocho normas sociomorales. Se obtienen dos puntuaciones: el estadio modal (el que más se repite) en que se encuentra el sujeto y la puntuación de madurez en reflexión sociomoral ("SRM"S), que es una puntuación global del estadio en que se encuentra el sujeto.

La alta correlación entre el "SRM" y el "MJJ" proporcionan apoyo para ambos instrumentos. La validez de constructo obtenida apoya la relación del "SRM" con la hipótesis de que la oportunidad de asumir roles y el desequilibrio constituyen los procesos a través de los cuales tiene lugar el desarrollo de los estadios.

La intención del "SRM", ser un equivalente al "MJJ" de empleo más fácil, difiere de la del "DIT", que es un instrumento para el estudio de la evaluación sociomoral. La distinción entre los aspectos evaluativos y justificativos del razonamiento sociomoral a menudo no se entiende y de esta forma, el "DIT" es usado frecuentemente como una medida de razonamiento justificatorio, a pesar de que apenas correlaciona con el "MJJ" y que el "SRM" sería más apropiado como medida alternativa.

Posteriormente Gibbs desarrolló una medida de reconocimiento basada en el razonamiento moral de Kohlberg. Los resultados muestran que la Medida de Reflexión Sociomoral Objetiva ("SROM") tiene una validez concurrente aceptable con otras medidas de producción de razonamiento sociomoral como la entrevista de razonamiento moral de Kohlberg ("MJJ"). La fiabilidad y la validez de constructo también se muestran aceptables.

El objetivo de Gibbs con esta nueva medida fue diseñar, a partir del "SRM", una medida de múltiple elección de razonamiento sociomoral. Tal medida aporta ventajas prácticas sobre el "SRM", puesto que puede ser corregida por procedimientos informáticos. Esto

proporciona un test muy adecuado sobre todo en situaciones en las que las limitaciones de personal entrenado y de tiempo pueden hacer prohibitivo el uso de medidas de producción.

Existen otras medidas de reconocimiento del razonamiento sociomoral, como el "DIT". Sin embargo, el "DIT" mide específicamente lo que la gente reconoce y aprecia en los argumentos sociomorales en vez de que argumentos morales producen espontáneamente. Esta distinción sugiere que lo que miden la entrevista de Kohlberg y el "DIT" no es lo mismo (Rest, 1975, pág.. 748). Por ello, no es apropiado usar el "DIT" como medida de la justificación moral.

Una medida objetiva del razonamiento y justificación moral es el Inventario de razonamiento ético ("ERI"). Sin embargo, el "ERI" es largo y procedualmente complejo. Los estudios psicométricos sugieren que su validez concurrente puede estar limitada a estudiantes universitarios. (Bode y Page, 1979; Page y Bode , 1980).

Aunque el "SROM" comparte con el "MJJ" y el "SRM" el empleo de dilemas morales, las respuestas al "SROM" son de reconocimiento y no de producción verbal o escrita. Las preguntas hacen referencia a las mismas ocho normas sociomorales que el "SRM" y dentro de cada pregunta, existen opciones de respuesta que corresponden a los 5 primeros estadios morales definidos por Kohlberg. y una sexta opción o "pseudo-opción" sin significado pero de apariencia sofisticada incluida para verificar que el sujeto comprende el test y no se deja guiar únicamente por la apariencia sofisticada de las opciones. El "SROM" ofrece una medida con una puntuación que va de 100 (estadio 1 puro) a 500 (estadio 5 puro) similar a la que ofrece el "SRM". Las puntuaciones sugieren que los sujetos puntúan más alto en tareas de reconocimiento ("SROM") que en las de producción espontánea ("SRM"). El incremento medio es de medio estadio.

El "SROM" proporciona una medida del razonamiento sociomoral fiable y valida para alumnos de bachiller y universidad, así como para adultos. Esto limita el test a poblaciones con un mínimo de alfabetización

Otra limitación del "SROM" es su ineficacia en poblaciones delictivas, en las que debido a los criterios de exclusión de la prueba se elimina hasta el 50% de la muestra. Además, si se controlan el IQ y el status socio-económico, el "SROM" no es capaz de discriminar entre delincuentes y no delincuentes. Esto a pesar de que el "SRM" resulta ser muy eficiente discriminando a delincuentes en los estadios inferiores de razonamiento sociomoral.

### **3.3.1. EL "SRM-SF" (*MEDIDA DE RAZONAMIENTO SOCIOMORAL, FORMA ABREVIADA*).**

El "SRM-SF" es la última de las medidas desarrolladas por Gibbs (Snarey y Keljo, 1994). Se basa directamente en las medidas anteriores desarrolladas por este autor ("SRM" y "SROM") aunque elimina los dilemas morales como estímulos. Consiste en 11 preguntas que examinan el nivel de razonamiento moral del sujeto en diferentes valores morales.

El "SRM-SF" tiene muchas ventajas prácticas sobre medidas previas porque combina la autenticidad de una medida de producción con la eficacia de una medida de reconocimiento.

- El "SRM-SF" puede ser administrado rápidamente a un grupo (en 20 - 25 minutos).
- Las respuestas no requieren transcripción (al contrario que la entrevista de Kohlberg).
- El manual de puntuación del "SRM-SF" es más manejable que el del "SRM" y la entrevista de Kohlberg.
- No es necesario ser experto para corregir las entrevistas, basta con seguir los ejercicios de auto-aprendizaje.
- Las entrevistas pueden ser puntuadas eficazmente (en más o menos 25 minutos).
- Sólo un elemento (el 8) presenta problemas de puntuación con los sujetos más jóvenes

o con un nivel de razonamiento inferior. La gran facilidad de puntuar el "SRM-SF" contrasta con la dificultad de aplicar otras pruebas a individuos con deficientes habilidades lectoras. Por ello puede ser administrado por escrito a este tipo de sujetos.

Sin embargo, el "SRM-SF" tiene algunas desventajas:

- Su corrección lleva más tiempo que la corrección del "DIT".
- Los razonamientos morales elicitados por el "SRM-SF" no tienen tanta calidad ni están tan elaborados como los que se obtienen con la entrevista de Kohlberg.
- La corrección se basa a menudo en la utilización de palabras clave, lo que implica el riesgo de medir en ocasiones el vocabulario del sujeto en vez de su nivel de razonamiento.
- Las respuestas de los sujetos universitarios a veces son difíciles de puntuar porque parecen superar los estadios descritos en el modelo de Gibbs. Por ello el "SRM-SF" no es una medida adecuada para adultos.

En definitiva el "SRM-SF" representa un avance notable en la medida de los cuatro primeros estadios de Kohlberg. Se administra y corrige más fácilmente que la entrevista de Kohlberg, aunque correlaciona bien con esta medida. Excepto en los estudios en los que el estadio 5 es de especial interés, el "SRM"-SF es una medida recomendable.

### **3.4. "PROM" (Prosocial Reasoning Objective Measure).**

El objetivo del "PROM" (Carlo, 1997) consiste en evaluar de manera objetiva los factores que determinan el razonamiento y la toma de decisiones sobre dilemas morales. Se basa en los niveles de razonamiento prosocial descritos por Eisenberg (Eisenberg, 1986; Eisenberg, Shell, Pasternack, Lennon, Beller y Mathy, 1987; Carlo, Eisenberg y Knight, 1992).

Este instrumento incluye dos versiones, una para niños y adolescentes a partir de quinto curso ("PROM") y otra para adultos ("PROM-Objeto"). Está elaborado a partir del "DIT" de Rest (1986) y evalúa la preferencia por justificaciones morales, no su producción espontánea. Los sujetos deben elegir una justificación moral de entre los items y señalarla en lugar de elaborar una propia y por tanto depende menos de las habilidades verbales del individuo y más de su capacidad de reconocimiento.

El "PROM" ofrece una serie de índices de razonamiento descritos en cinco categorías (hedonista; orientado hacia la necesidad; orientado hacia la aprobación; estereotipado e interiorizado). En cuanto a su formato, tiene un tiempo de administración de entre 20 y 30 minutos e incluye siete historias, a continuación de cada una de las cuales se ofrecen 6 o 9 razones (según se utilice la versión para niños o adultos) y una clasificación del grado de importancia que cada razón tiene a la hora de decidir sobre la historia. Cada una de las siete historias plantea un conflicto entre las necesidades y deseos del protagonista y las de los demás. Estos son los problemas que se plantean:

- Dar sangre a un chico enfermo frente a perder el puesto en un equipo de baloncesto y no poder asistir a clase.
- Ayudar a un compañero que está siendo atacado a riesgo de ser rechazado por los compañeros.
- Avisar a los padres de un chico accidentado o asistir a una fiesta.
- Continuar jugando en el jardín o intentar parar a un matón que maltrata a un niño más pequeño.

- Irse con los amigos a la playa o ayudar a un compañero a preparar un examen de matemáticas.
- Ayudar a niños con problemas para andar o entrenar para una competición de natación y ganar el dinero de un premio.
- Guardar parte de la comida después de una inundación o compartirla con otros que no tienen nada.

### **3.5. LA ESCALA DE COMPETENCIA SOCIOMORAL ("SCS").**

La escala de competencia sociomoral (Kurtines, Mayock, Pollard, Lanza, y Carlo, 1991) fue diseñada para identificar y medir la variabilidad en la comprensión de las dimensiones de conocimiento sociomoral correspondientes a la *teoría del rol psicosocial* de estos mismos autores. La principal de sus escalas, "SCS-P", es una medida de producción que se administra individualmente en una entrevista de formato abierto. La "SCS-P" elicitó en los sujetos las categorías internas o dimensiones de comprensión que utilizan. Puede ser utilizada tanto para identificar cómo para examinar las dimensiones de variabilidad en el conocimiento y la comprensión sociomoral.

Comprende cinco dimensiones de variabilidad de la comprensión sociomoral (Kurtines, 1987):

1. *Relativista-universalista*. Esta dimensión se centra en la naturaleza de los estándares morales y contrapone una orientación moral que enfatiza estándares universales, absolutos o objetivos con una orientación que enfatiza la naturaleza relativa de ellos estándares morales.
2. *Teleológica-deontológica*. Centrada en la naturaleza básica de la moralidad y contrapone en uno de sus polos una orientación moral que enfatiza los efectos y consecuencias de la moralidad frente a una moralidad que enfatiza los deberes, derechos y obligaciones morales independientemente de las consecuencias.
3. *Individualista-social*. En un polo de esta dimensión se encuentra una orientación moral que defiende la naturaleza individualista de la moralidad frente a una orientación moral que enfatiza su naturaleza social.
4. *Religiosa-secular*. Contrasta en un polo la naturaleza espiritual o sobrenatural de la moralidad con una perspectiva secular sobre la naturaleza de la moral.
5. *Intuitiva-racional*. Esta dimensión se centra en las bases racionales y conceptuales de la moralidad y en el contraste entre una orientación que considera que la moralidad es de naturaleza intuitiva frente a otra que considera que su naturaleza es racional.

**4. ESTRUCTURA VALORATIVA DEL INDIVIDUO Y RAZONAMIENTO**  
**MORAL.**



#### **4.1. LOS SISTEMAS DE VALORES.**

Un sistema de valores es una organización de principios y reglas aprendida que nos ayuda a elegir entre diferentes alternativas, resolver conflictos y tomar decisiones. La concepción de los valores humanos presentada por Rokeach (1973) se basa en cinco criterios básicos: 1. El número total de valores que posee una persona es relativamente pequeño; 2. Estos valores son universales, y todas las personas los poseen en mayor o menor medida; 3. Los valores se organizan formando sistemas de valores; 4. Los antecedentes de los valores humanos pueden encontrarse en la cultura, la sociedad y sus instituciones, y en la personalidad; 5. Las consecuencias de los valores humanos se manifiestan en prácticamente cualquier fenómeno social. A partir de estos criterios básicos, Rokeach ofrece una serie de notas definitorias acerca de la naturaleza de los valores:

*Los valores son duraderos.* De la misma manera que el cambio social sería completamente imposible si los valores fuesen absolutamente estables, si su comportamiento fuese completamente caótico, la definición de personalidad o sociedad sería imposible. Se ha sugerido que esta característica puede ser producto de que el aprendizaje de los valores se produce inicialmente en solitario, y que cada valor se aprende como un absoluto, independiente de los demás valores. Esta forma de aprendizaje garantiza que los valores sean duraderos y estables. Es más adelante cuando el individuo aprende a integrar los valores aislados dentro de un sistema jerárquico, donde cada valor adquiere determinada prioridad respecto a los demás y por tanto se relativiza.

*Los valores son creencias.* Rokeach (1968) ha distinguido diferentes tipos de creencias que clasifica utilizando diferentes categorizaciones. Dentro de una de ellas caracteriza las creencias como: descriptivas o existenciales, aquellas que se clasifican como verdaderas o falsas; evaluativas, donde el objeto de la creencia puede ser bueno o malo; y prescriptivas o proscriptivas, en las que los medios o el objetivo de un

comportamiento se califica como deseable o indeseable. Los valores son creencias que se encuadran en este último tipo. Los valores, como todas las creencias, tienen componentes afectivos, cognitivos y conductuales: 1. Un valor es una cognición sobre lo que es deseable; 2. Un valor es afectivo en el sentido de que provoca reacciones emocionales, bien sean positivas o negativas; 3. Un valor tiene un componente conductual en el sentido de que es una variable.

*Los valores se refieren a formas de conducta o a fines existenciales.* Los valores de las personas se refieren o bien a creencias relativas a formas de conducta deseable o a fines existenciales deseables. Rokeach se refiere a estos dos tipos de valores como valores *instrumentales* y *terminales*. Esta distinción entre los dos tipos de valores es fundamental dentro de la concepción de los valores humanos de Rokeach, que establece que existe una relación funcional entre los valores instrumentales y terminales. Los valores instrumentales se refieren a formas de actuar que son un medio o instrumento para la consecución de los valores finales. Por ejemplo, diferentes modos conductuales pueden ser instrumentales para la consecución de un valor terminal.

Asimismo, establece dos tipos de valores terminales, los valores *sociales* y los valores *personales*, según estén orientados socialmente o hacia uno mismo y su foco sea interpersonal o intrapersonal. También establece dos tipos de valores instrumentales: los valores *morales* y los valores *de competencia*. Los valores morales se vinculan a formas de conducta y no necesariamente incluyen valores referidos a fines existenciales. Estos valores se refieren a los valores instrumentales orientados interpersonalmente y que cuando son quebrantados hacen que en el individuo surjan sentimientos de culpa y mala conciencia. Los otros valores instrumentales, de competencia o autodesarrollo, ajenos al campo de la moralidad. La violación de estos valores provoca que el individuo sienta vergüenza sobre su inadecuación personal en lugar de sentimientos de culpa. Una persona puede experimentar conflicto entre dos valores morales, dos valores de competencia o entre un valor de competencia y un valor moral.

Respecto al "deber" de actuar de acuerdo con determinados valores, este es un concepto que se aplica principalmente a los valores instrumentales, y dentro de ellos a los valores

morales. Por tanto, el "deber" no es necesariamente un atributo de todos los valores. Por otro lado, cuanto más compartido sea un valor, existen mayores demandas sociales para que se actúe de acuerdo con él. El origen de este deber está en la sociedad, que reclama que todos los individuos se comporten de tal manera que no se perjudiquen unos a otros.

*Los valores como estándares de conducta.* Respecto a su ámbito de aplicación, los valores pueden ser utilizados a varios niveles, según se utilicen como estándares personales, sociales o indistintamente, creando diferentes estándares de utilización, según se apliquen en unos ámbitos u otros. Es posible que las situaciones competitivas fomenten el empleo de los valores con un doble rasero (es decir, observar unos valores para uno mismo, y utilizar otros en el trato con los demás), mientras que la cooperación favorezca la utilización de un estándar único.

Así pues, los valores son estándares que guían la conducta de diversas formas: 1. Nos llevan a adoptar posiciones concretas sobre cuestiones sociales; 2. Nos predisponen a favor de una ideología política o religiosa determinada; 3. Son estándares que utilizamos para presentarnos a los demás; 4. También son utilizados para evaluar y juzgar nuestra conducta y la de los demás; 5. Son fundamentales en los procesos de comparación social y los utilizamos como estándares para evaluar nuestro grado de competencia y moralidad respecto a los demás; 6. Además, son estándares que utilizamos para influenciar y persuadir a los demás; 7. Finalmente, nos indican como racionalizar las creencias actitudes y acciones que de otra manera serían socialmente y personalmente inaceptables para conseguir una autoimagen de moralidad y competencia deseable.

*Funciones valorativas.* Los valores tienen componentes de tipo motivacional, cognitivo, afectivo y conductual. Los valores instrumentales motivan la conducta porque son modos de conducta idealizados que se perciben como instrumentales para la consecución de fines deseables.

Otra de las funciones de los valores consiste en el ajuste de los modos de conducta o de los fines. Por tanto, adquiere una función utilitaria que se manifiesta en valores instrumentales relacionados con la obediencia, la educación y el autocontrol o valores finales relativos al éxito, la comodidad, el prestigio y la ley y el orden.

Los valores también poseen una función de defensa del ego. Las necesidades, los sentimientos y las acciones socialmente inaceptables pueden ser reconfiguradas en términos más aceptables a través de procesos de racionalización.

*Diferencias con otros conceptos sociales.* Rokeach distingue los valores de otros conceptos sociales. Por ejemplo, difieren de las actitudes en que estas se refieren a la organización de un conjunto de creencias alrededor de un concepto o situación específica, mientras que los valores se refieren a una única creencia de naturaleza específica acerca de un modo de conducta o fin existencial deseable. Es decir, que corresponde a una creencia sobre un objeto abstracto.

Por otro lado, se diferencian de las normas sociales en son independientes de las situaciones sociales, y el mismo valor puede ser un punto de referencia para multitud de normas específicas, y de la misma manera, una norma puede conjugar varios valores.

También se distinguen de las necesidades en que los valores son una representación cognitiva de las necesidades, tanto de las individuales como de las demandas sociales e institucionales.

En definitiva, puede decirse que Rokeach (1973) define los valores como creencias duraderas acerca de que tipo de conductas o metas de la existencia son preferibles a las conductas o metas contrarias. Las creencias sobre que tipo de conducta es preferible se corresponden con los valores instrumentales. Los valores instrumentales pueden ser de dos tipos: morales y de competencia. Los valores morales tienden a corresponder a una "perspectiva interpersonal" y su transgresión provoca sentimientos de culpa y "mala conciencia". La perspectiva de los valores de competencia es en cambio personal e independiente de la moralidad. En lugar de "mala conciencia" su violación provoca

sentimientos de vergüenza o de inadecuación personal. La noción de que metas son preferibles para el individuo se corresponde con los valores finales. Los valores finales también presentan dos tendencias. Pueden estar centrados en uno mismo (intrapersonalmente) o en la sociedad (interpersonalmente). Los valores descritos por Rokeach se agrupan dentro de estas categorías de la siguiente manera:

**Tabla 4.1. La jerarquía de valores de Rokeach**

<b>Valores terminales:</b>	
<i>Orientación personal</i>	<i>Orientación social</i>
Una vida cómoda	Un mundo en paz
Una vida excitante	Un mundo bello
Sentido de realización	Igualdad
Libertad	Seguridad nacional
Felicidad	
Armonía interna	
Amor maduro	
Placer	
Salvación	
Respeto por uno mismo	
Reconocimiento social	
Amistad verdadera	
Sabiduría	
<b>Valores instrumentales</b>	
<i>Orientación de competencia</i>	<i>Orientación moral</i>
Ambición	Ser alegre
Capacidad	Limpieza
Imaginación	Valor
Independencia	Saber perdonar
Intelecto	Ayudar
Ser lógico	Honestidad
Responsabilidad	Ser cariñoso
	Obediencia
	Educación

#### 4.1.1. LOS TIPOS DE CREENCIAS EN EL MODELO DE ROKEACH.

Los valores están estrechamente ligados al concepto de creencia. Rokeach (1968) hace un análisis de las creencias partiendo de tres supuestos básicos. La primera es que no todos los tipos de creencias son igualmente importantes para el individuo; ciertas creencias son más centrales, mientras que otras juegan un papel más periférico. En segundo lugar, plantea que cuanto más central sea una creencia, mayor será su resistencia al cambio. Por último, cuanto más central sea una creencia que se vea modificada, mayores serán las repercusiones para su sistema de creencias. Alrededor de estos tres supuestos define cinco clases de creencias que varían en un continuo que abarca desde las más centrales a las más periféricas. La progresiva descentración de estos tipos de creencias iría desde las de tipo A (más centrales) a las de tipo E (más periféricas):

- *Tipo A. Creencias primitivas, consenso máximo.* Las creencias más centrales son aquellas que se aprenden tras un encuentro directo con el objeto de la creencia (es decir, que no se derivan de otras creencias) y que son reforzadas por un consenso social unánime por todos los grupos de referencia del individuo. Las creencias tipo A son incontrovertibles pues ordinariamente es muy difícil que siquiera se planteen como objeto de controversia. Por tanto, tienen un carácter axiomático y se dan por hechas. Se las ha denominado "primitivas" por su analogía con los términos primitivos de los sistemas axiomáticos en las ciencias o matemáticas. Constituyen las "verdades fundamentales" del individuo sobre la realidad física, social y la propia naturaleza.
- *Tipo B. Creencias primitivas, consenso nulo.* No todas las creencias primitivas lo son por que exista un consenso universal sobre ellas. Hay un segundo tipo de creencias incontrovertibles relativas a la propia identidad del individuo que se adquieren por contacto directo con el objeto de la creencia, pero cuyo mantenimiento no depende de que sean compartidas por los demás. Al no estar compartidas por los grupos de referencia tampoco son objeto de controversia y no pueden modificarse a través de la persuasión o la autoridad externa. El individuo cree, independientemente de que lo hagan los demás, que sabe que no comparten su creencia, así que no le importan las creencias de los otros.

- *Tipo C. Creencias de autoridad.* A medida que el niño interactúa con los demás, amplía su repertorio de creencias primitivas y a medida que lo va haciendo, comprueba que algunas creencias que él consideraba compartidas por todo el mundo no lo son (como creer en los Reyes Magos). En este punto aparecen las primeras creencias no primitivas, que evolucionan desde las creencias tipo A. Las más importantes de entre estas nuevas creencias son las que están relacionadas con la autoridad positiva y negativa (es decir, que emanan de los grupos o personas de referencia) y la validez, importancia y confianza que merecen cada una de estas autoridades. En un comienzo, los padres sirven como personas de referencia, aunque a medida que el niño crece las fuentes de autoridad aumentan (amigos, el profesor...). Estas creencias de autoridad son controvertibles porque el individuo ha aprendido que algunas de sus personas o grupos de referencia no comparten las mismas.

- *Tipo D. Creencias derivadas.* Aceptar la credibilidad de cualquier autoridad implica la aceptación de otras creencias que se perciben como procedentes de dicha autoridad. Estas creencias derivadas de la autoridad, al igual que las creencias tipo C, son controvertibles. Consisten en creencias de tipo ideológico procedentes de instituciones religiosas o políticas y son el resultado de un proceso secundario de identificación con la autoridad en lugar del resultado de una experiencia directa. Sabiendo que una persona cree en una autoridad determinada, podemos deducir gran cantidad de sus creencias, aquellas que se originan de la autoridad con la que el individuo se identifica.

*Tipo E. Creencias inconsecuentes.* Esta categoría de creencias comprende aquellas que responden a cuestiones arbitrarias y estéticas. Son incontrovertibles porque surgen de la experiencia directa con el objeto de creencia y su mantenimiento no depende del consenso social. Se ajustan al cliché de "para gustos hay colores" y como el resto de las creencias, pueden ser fuertemente defendidas. Se consideran inconsecuentes porque no tienen conexión con otras creencias y si se ven modificadas, no tienen efectos importantes en el mantenimiento del autoconcepto y la autoestima, ni requieren una reorganización del resto de sistemas de creencias.

#### **4.2. LA TIPOLOGÍA DE VALORES DE SCHWARTZ.**

Los valores humanos son metas transituacionales que sirven como principios conductores de la vida de las personas y los grupos. Los valores funcionan como estándares acerca de que es lo deseable en cuestión de conductas, situaciones y personas (incluyéndose a uno mismo), a la hora de formar y expresar actitudes y en la selección y racionalización de las acciones del individuo (Schwartz, 1995). Los sistemas de valores son constructos estables que se constituyen como jerarquías de valores en función de su importancia (Rokeach, 1973, Schwartz, 1992). Cualquier valor puede ser instrumental para la consecución de otros valores, más "definitivos", aunque suele distinguirse entre valores " instrumentales (conductuales) y finales (objetivos últimos) (Schwartz, 1995).

Schwartz (Schwartz, 1992; Schwartz y Sagiv, 1995) ha derivado diez tipos de valores distintos motivacionalmente a partir de los requisitos universales de la existencia humana y los ha verificado a través de estudios transculturales. Son relevantes las relaciones dinámicas entre los tipos de valores motivacionales (Schwartz, 1992). Las acciones cometidas por causa de cada tipo de valor tienen consecuencias psicológicas, prácticas y sociales que pueden ser compatibles o entrar en conflicto con otros tipos de valores. El contenido de los valores puede ser clasificado en función de las motivaciones que expresa. En la mayoría de las culturas la gente distingue entre estos diez tipos de valores motivacionales (Schwartz, 1992): Benevolencia (conservación y aumento del bienestar de los allegados); Tradición (compromiso con las costumbres e ideas culturales y religiosas); Conformidad (restricción de los impulsos y conductas reprobables socialmente); Seguridad (seguridad y estabilidad de la sociedad, de las relaciones y de uno mismo); Poder (control sobre las personas y los recursos); Logro (demostración de la competencia personal de acuerdo con los estándares sociales); Hedonismo (placer, gratificación sensual); Estimulación (búsqueda de excitación, desafío, novedad); Autodirección (pensamiento y acción independientes); y Universalismo (tolerancia y protección de todas las personas y la naturaleza).

Los diez tipos de valores se organizan en dos dimensiones bipolares básicas. Cada polo constituye un tipo de valor de nivel superior que combina a 2 o más de los diez tipos. Una dimensión contrapone la apertura al cambio (auto-dirección y estimulación) a la conservación (conformidad, tradición y seguridad). La otra contrapone auto-

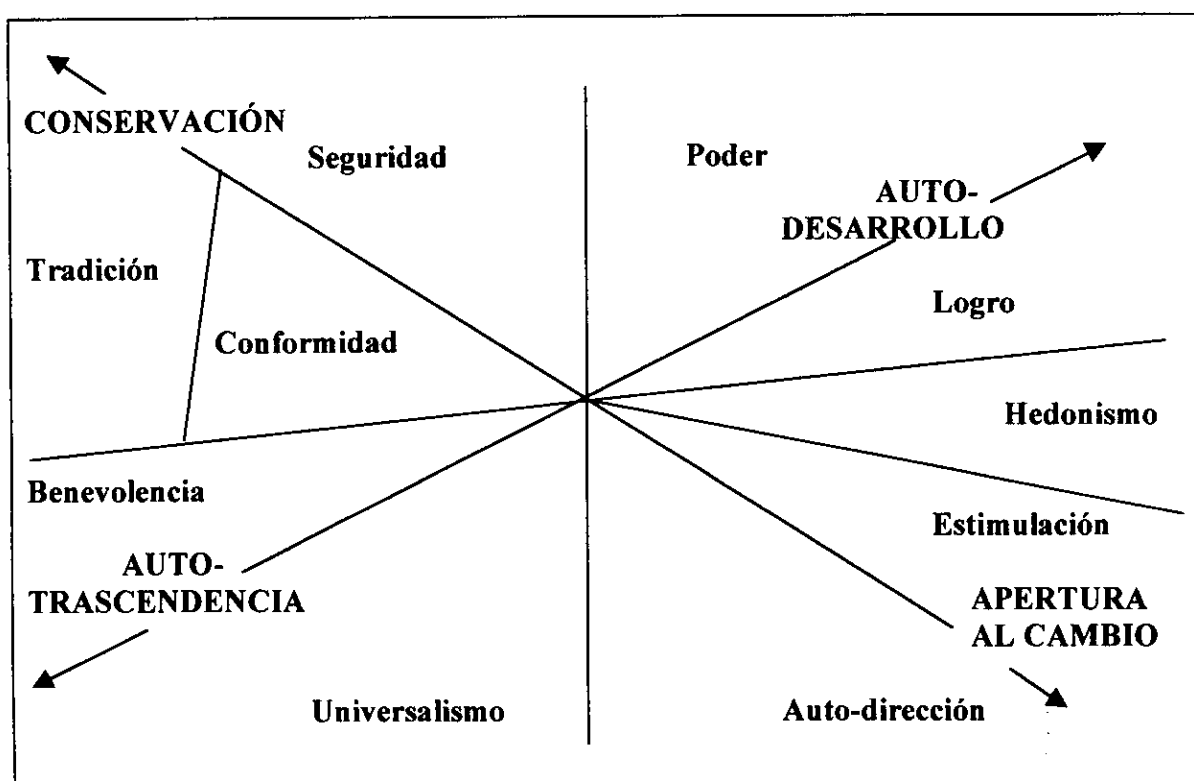


trascendencia (universalismo y benevolencia) a auto-desarrollo (logro y poder). El hedonismo se relaciona tanto con apertura al cambio como con auto-desarrollo.

Estas dimensiones contrapuestas surgen de que en ciertas ocasiones la defensa de un valor no es compatible con la defensa de otro. Las acciones que expresan algún valor tienen consecuencias psicológicas y sociales que pueden ser compatibles o causar conflicto con acciones que defienden otros valores (Schwartz, 1992).

Las asociaciones entre tipos de valor y otras variables como actitudes y conductas reflejan esta estructura. Si una variable se asocia positivamente con un tipo de valor, su asociación con otros tipos de valores tiende a ser progresivamente menor en función de la distancia de ese valor respecto a los demás dentro de las dos dimensiones bipolares (Schwartz, 1995).

**Gráfico 4.1. Estructura y dimensiones de los tipos de valor (Schwartz, 1995).**



Seligman y Katz (1996) han hallado evidencias preliminares de que los individuos reordenan su sistema de valores o que cuando menos, cambian el orden de importancia de algunos valores clave en diferentes situaciones. En función de las actitudes del individuo sobre una cuestión en particular, este prioriza unos valores sobre otros (así, en el experimento de Seligman y Katz, un sujeto liberal podría primar el valor de la libertad sobre la vida en cuestiones de aborto y primar el valor de la vida sobre el de justicia retributiva al referirse a la prohibición la pena capital). Fishbein y Ajzen (1975) argumentan que las actitudes son buenas predictoras de la conducta cuando son medidas en el mismo nivel de especificidad. De la misma manera, cuando se pregunta a un individuo que valores son más importantes para una cuestión concreta, es posible predecir mejor la actitud sobre esta cuestión que si se le pide que indique sus valores sin referirse a ningún objeto concreto (Seligman y Katz, 1996).

#### **4.2.1. VALORES Y OTROS CONCEPTOS MOTIVACIONALES.**

Los valores tienen elementos en común con otros conceptos motivacionales como son las necesidades y las actitudes. La diferencia entre los valores y las actitudes es que los valores trascienden las situaciones y objetos específicos y tienen un orden jerárquico, sirven como criterios para decidir que es preferible, son menos numerosos y más centrales para la personalidad del individuo. En cierto modo, los valores son actitudes hacia metas abstractas (Schwartz, 1995).

En cuanto a las necesidades, los valores constituyen su representación cognitiva en términos aceptados socialmente, de forma que pueden ser justificadas ante los demás y ante uno mismo más satisfactoriamente (por ejemplo, las necesidades sexuales pueden conceptualizarse dentro del valor de amor). Las necesidades de los grupos y de las instituciones sociales también generan valores. A través de la socialización los individuos interiorizan como valores metas que promueven el bienestar de los demás y la supervivencia y funcionamiento adecuado de los grupos (por ejemplo, con valores como la obediencia o la benevolencia) (Schwartz, 1995).

Las diferencias entre las prioridades de valores han sido vinculadas a muchas conductas (religiosas, políticas, delictivas...). La percepción de una acción de forma positiva y por tanto la posibilidad de que se lleve a cabo depende de los valores que refuerce su realización. En cada situación particular, se hacen relevantes solamente ciertos valores, la interacción entre ellos, junto a otras variables, es lo que determina la conducta (Schwartz, 1995). Las prioridades en los valores determinan las actitudes del individuo. Schwartz (1995), resume la interrelación entre valores y actitudes. Las actitudes, por tanto, tienden a ser consistentes con los valores de la persona, pues sirven para reafirmar las concepciones sobre lo deseable. Los valores también mantienen y justifican las actitudes, cuanto más relevante sea una actitud con respecto a un valor, más resistente es esta actitud al cambio. Del mismo modo, las personas justifican sus actitudes incrementando la relevancia que otorgan a los valores relacionados con ella. La relevancia de un valor para el individuo o su grupo de referencia fija las actitudes consistentes con ese valor, por lo que cambiarlas requiere un importante ajuste cognitivo.

#### **4.2.2. VALORES Y DESEABILIDAD SOCIAL.**

Schwartz, Verkasalo, Antonovsky y Sagiv (1997) señalan que los valores del individuo se ven influidos por un sesgo de deseabilidad social en dos sentidos. En primer lugar en la jerarquía de valores que manifiesta. Además se ha hallado que los sujetos con una alta deseabilidad tienden a considerar todos los valores como muy importantes. Si este efecto no es controlado, se produce una sobreestimación sistemática de las correlaciones positivas y a una infravaloración de las relaciones negativas.

Apuntan que la deseabilidad social correlaciona negativamente con la importancia otorgada a los valores de estimulación y hedonismo tal y como se describen en el modelo de valores de Schwartz (1992). La búsqueda de valores de estimulación supone una disposición hacia la toma de riesgos y un comportamiento no convencional. Los valores hedonistas suponen desinhibición y autocomplacencia. Ninguna de estas cosas es compatible con la deseabilidad social. La deseabilidad social también guarda una relación negativa con los valores de autodirección, que suponen una búsqueda de

independencia de pensamiento y acción, que conlleva el pasar por alto las expectativas sociales. Estos tres tipos de valores se oponen a los valores, conformidad, tradición y seguridad, que guardan una relación positiva con la deseabilidad. Lo mismo ocurre con el valor de benevolencia.

También encuentran una leve relación negativa entre deseabilidad social y la importancia concedida a los valores de poder y logro, aunque en este último caso no resulta significativa. Estos valores de autodesarrollo se centran en la superioridad social y la autoestima. Esto a menudo implica anteponer los intereses propios a los de los demás

#### **4.2.3. LOS VALORES COMO VARIABLE CULTURAL.**

Sagiv y Schwartz (1995) encontraron apoyo para su desarrollo teórico sobre las relaciones entre el contacto social con individuos ajenos al grupo y los diez tipos de valores motivacionales, que explican de la siguiente forma:

*Conservación.* El valor conformidad correlaciona negativamente con el contacto con miembros de exogrupos, puesto que tal contacto se lleva a cabo en situaciones en las que las normas habituales no se aplican, con lo que las relaciones tienden a ser menos armoniosas y es más probable que se violen las expectativas del individuo. De hecho, el mero hecho de mantener contacto con miembros de otro grupo puede llegar a ser considerado una violación de la norma. La relación con el valor de seguridad también es negativa. Los miembros de exogrupos pueden provocar la desestabilización del orden social porque al ser diferentes pueden desear el cambio. También la relación de la apertura hacia el exogrupo con los valores tradicionales es negativa. El contacto con diferentes tradiciones y costumbres puede amenazar la conservación de las tradiciones propias.

En general los valores de conservación (conformidad, tradición y seguridad) reflejan sentimientos de inseguridad personal, lo que conlleva una menor disposición a entrar en contacto con miembros de exogrupos (Bilsky y Schwartz, 1994).

*Apertura al cambio.* Se halló una correlación positiva entre el contacto con individuos de otros grupos y este valor superior. El contacto social con minorías con frecuencia es relevante para manifestar autonomía y la búsqueda de novedades que caracterizan los valores de autodirección y estimulación. El contacto social proporciona acceso a nuevas y diferentes formas de vida y posibilidad de aprender de ellas. Los individuos que priorizan los valores de apertura al cambio prefieren mantener opiniones independientes basados en su propia experiencia y suelen rechazar prejuicios y estereotipos negativos.

*Autodesarrollo.* El contacto con miembros de otros grupos no es relevante para este conjunto de valores. Los valores de autodesarrollo promueven los intereses propios y la consecución de la superioridad en el ámbito social. Los valores de poder defienden la existencia de una jerarquía y la ambición por controlar a las personas y los recursos, incluso a expensas de otros. Los poderes vinculados al logro enfatizan la competición para destacar de acuerdo con los estándares sociales y el conseguir la aprobación social. De esta manera, el contacto con miembros de otros grupos puede servir o no a estos propósitos en la medida en que se perciban como un obstáculo o una oportunidad para el autodesarrollo, de ahí que la relación entre estas variables no sea clara.

*Autotrascendencia.* La relación entre el contacto social con miembros de exogrupos y los valores de este polo es positiva, puesto que el contacto con otros individuos es relevante para los valores universalistas. Los valores de universalismo recalcan la comprensión, aceptación y preocupación por el bienestar de todos los seres humanos. Por ello, se encuentra una correlación positiva con estos valores, que defienden metas como la tolerancia y la preocupación por los demás. La relación con el otro tipo de valor que configura la autotrascendencia, la benevolencia, no es tan fuerte, pues este tipo de valor enfatiza la preocupación y cuidado de aquellos que pertenecen al entorno del individuo, de modo que se circunscribe a un ámbito más restringido.

*Hedonismo.* El contacto social con individuos ajenos al grupo de pertenencia no guarda relación con este tipo de valor, que enfatiza la gratificación de las necesidades y deseos sensuales.

Las correlaciones halladas en su estudio con diferentes muestras (judíos, árabes cristianos y musulmanes) se resumen en la siguiente tabla, (Sagiv y Schwartz, 1995):

**Tabla 4.2. Prioridades en valores y contacto con exogrupos**

Correlaciones entre las prioridades de valores y la disposición al contacto con miembros de exogrupos en tres muestras israelíes.										
	Tipo de valor									
	CO	TR	SE	PO	LO	HE	ES	AD	UN	BE
Judíos	-.19	-.41*	-.34*	-.05	.12	.10	.12	.32*	.40*	.13
Árabes cristianos	-.24*	-.03	.14	.13	.21*	.00	.02	.12	-	-.04
Árabes musulmanes	.10	-.21*	-.14	.00	.21*	-.07	-.20*	.05	-	.25*
Nota: CO: conformidad; TR: tradición; SE: Seguridad; PO: Poder; LO: Logro; HE: Hedonismo; ES: Estimulación; AD: Auto-Desarrollo; UN: Universalismo; BE: Benevolencia. (*p<..05, una cola.)										

Schwartz (1996) en su estudio sobre las prioridades en los valores individuales y su relación con la conducta cooperativas encuentra que el valor de "benevolencia" es que más se relaciona positivamente con la cooperación (.38), mientras que en el valor de "poder" es donde se observa una relación más inversa (-.37).

Schwartz (1996) examinó la relación entre la prioridad otorgada a los valores y la apertura a exogrupos. Halló que atribuir importancia a los tres valores que se agrupan en torno al extremo de conservación en dentro de las dimensiones valorativas (Tradición, conformidad y seguridad) mantiene una relación inversa con la propensión a mantener contactos fuera del grupo de pertenencia. La relación más negativa se da con los valores de tradición, porque estos contactos suponen la exposición a diferentes tradiciones y costumbres, amenazando aquellas que se pretende mantener. Es más, los valores de tradición están altamente vinculados a la religiosidad, y la religiosidad se relaciona con el etnocentrismo (Schwartz, 1996).

Conceder prioridad a los valores de apertura al cambio (autodirección y estimulación) se relaciona positivamente con la disposición a establecer contactos con miembros ajenos al propio grupo. Lo mismo ocurre con los valores de autotranscendencia

(benevolencia y universalismo). La correlación más alta se produce con los valores de universalismo, pues enfatizan la comprensión, aceptación y la preocupación por el bienestar de todos los seres humanos en general, siendo su objetivo la tolerancia y aceptación de incluso aquellos con diferentes ideas a las propias.

#### **4.3. RELACIÓN ENTRE RAZONAMIENTO MORAL Y VALORES.**

Weber, (1993) plantea que los valores personales y el razonamiento moral influyen significativamente en la conducta. Las relaciones entre valores y razonamiento moral forman la base en la que se integra el sistema de creencias del individuo con su proceso de razonamiento moral. Ha organizado los valores descritos por Rokeach dentro de cuatro orientaciones, correspondientes a la interrelación de los valores terminales (personales y sociales) con los valores instrumentales (de competencia y morales). Estas orientaciones son, por tanto: personal - de competencia; social - de competencia; personal - moral; y social - moral.

Ha encontrado apoyo empírico para este modelo, que hipotetiza que cada una de estas orientaciones tiene su correlato con distintos niveles de razonamiento moral. Los valores personales y de competencia aparecen vinculados a los niveles inferiores de razonamiento moral. Estos estadios enfatizan una perspectiva intrapersonal y una preocupación por las consecuencias personales de los actos del individuo. La percepción de la competencia personal en esta orientación suele ser considerada en función del éxito y el logro personal y la consecución de metas personales. Los estadios inferiores de razonamiento moral también enfatizan la satisfacción personal.

La orientación social y moral, en cambio, se corresponde con los niveles altos de desarrollo moral. Los estadios postconvencionales de razonamiento moral tienen su referente en la sociedad e incluso va más allá y se torna en una perspectiva "anterior a la sociedad". Del mismo modo, el individuo con una orientación social tiene preferencia por los valores sociales y los estadios de razonamiento que toman una perspectiva social.

En cuanto a cada estadio en concreto. Ha encontrado que los individuos en el estadio 3 se guían por valores que enfatizan las consecuencias personales y enfatizan la importancia de las consecuencias resultantes de las relaciones de confianza mutuas y la conformidad con las expectativas de los demás. Se centran en sí mismos y los resultados de las acciones que conducen a tener éxito social.



En el estadio 4, los individuos presentan una orientación social y de competencia. Se concede más importancia a los valores sociales que a los personales y se razona considerando la perspectiva de la sociedad. Al individuo le preocupa el orden social y la armonía. Sin embargo, el sujeto sigue centrándose en valores de competencia como el logro, no solo como recompensa personal sino también por el reconocimiento social. Los individuos en el estadio 4 también pueden adoptar una orientación personal y moral. Desde la perspectiva personal, las decisiones del sujeto se centran en él mismo. Por otro lado, los valores morales se centran en los principios éticos universales propios de estadios postconvencionales. Esta perspectiva se correspondería con un deseo de utilizar los valores morales como principios de referencia para la vida personal.

Por último, en el estadio 5, la orientación se torna moral y social, pues este estadio implica adoptar principios que superan las leyes de la sociedad a la hora de tomar decisiones éticas. Así, el énfasis de los valores estaría en la sociedad y en los valores morales como principios.

#### **4.3.1. JERARQUÍA DE VALORES EN FUNCIÓN DEL RAZONAMIENTO MORAL.**

Cada uno de los estadios morales determina que valores han de ser tenidos en cuenta en las situaciones que afronta el individuo. Por ejemplo, sólo a partir del estadio 3 se tienen en cuenta las relaciones interpersonales como un valor. Mestre y Pérez-Delgado (1995) encuentran que ciertos valores alcanzan una correlación escasa pero significativa con los niveles convencional y postconvencional de razonamiento moral, pero lo hacen con signo contrario. En un amplio estudio, Mestre y Pérez-Delgado (1997) han determinado la estructura de valores, tomando la tipología de Rokeach, que corresponde a cada estadio.

Esta relación se ve influida por otras variables, como la edad. A medida que el individuo es más mayor, crece la importancia concedida a cuatro valores instrumentales: "ambición", "competencia", "indulgencia" e "independencia". En cambio, tres de ellos disminuyen en importancia: "ser limpio", "ser cariñoso" y "ser

amable". La edad se muestra como una fuerte influencia en la modificación del patrón de valores del individuo. A distintas edades, se da más importancia a unas cosas que a otras.

En el nivel preconventional surge una relación positiva con el valor final de placer y negativa con valores como "armonía interna" o "respeto por uno mismo".

En el nivel convencional, la relación con los valores finales es positiva en mayor número. Así, los sujetos convencionales prefieren en mayor medida valores como "comodidad", "un mundo bello", "seguridad familiar", "seguridad nacional", "salvación" y "tener reconocimiento social". La relación en este caso es negativa con los valores como "una vida excitante", "sentido de realización", "armonía interna", "amor maduro" y "respeto por uno mismo".

En el nivel postconvencional la relación con los distintos valores se invierte respecto al nivel convencional, así, la relación es positiva con "una vida excitante", "sentido de realización", "armonía interna", "amor maduro" y "respeto por uno mismo", y negativa con los valores de "comodidad", "un mundo bello", "seguridad familiar", "seguridad nacional", "salvación" y "tener reconocimiento social". Estas relaciones ponen de manifiesto dos estructuras contrarias de pensamiento moral en cuanto a la jerarquía de valores del individuo, una estructura caracterizada por un patrón de moral convencional y otra por un patrón de moralidad de principios.

En otro estudio, analizando la relación entre razonamiento moral y los valores finales en instrumentales de Rokeach, Pérez-Delgado y Mestre (1995) hallan que existen cinco valores finales que no se relacionan significativamente con ninguno de los tres niveles de razonamiento moral, con lo cual sugieren que la preferencia por los valores: "tener paz"; "tener igualdad entre todos"; "tener libertad"; "tener felicidad"; y "tener amistad" no guarda relación con la capacidad de razonamiento moral.

Mestre y Pérez-Delgado (1995) proponen que en la medida que el adolescente avanza hacia un razonamiento postconvencional, va apreciando cada vez más valores relacionados con la autonomía, las capacidades y madurez personal, la actualización y la realización personal, mientras que aquellos en el nivel convencional de razonamiento

moral tienen más apego por los valores relacionados con el bienestar y la seguridad. Así pues, cada nivel de razonamiento moral aparece relacionado con un grupo diferenciado de valores. Estos resultados sugieren que el razonamiento postconvencional está guiado por un patrón relacionado con el individualismo y que el pensamiento convencional corresponde a un patrón predominantemente colectivista.

Respecto a los valores instrumentales (Mestre y Pérez-Delgado, 1997), el pensamiento convencional se vincula positivamente a valores de "limpieza", "obediencia" y "amabilidad" y guarda una relación negativa con "competencia", "valor", "saber perdonar", "creatividad", "independencia", "intelecto" y "ser lógico". Más que por la elección de ciertos valores, estos resultados sugieren que el razonamiento moral convencional se basa en el rechazo a una serie de valores. Nuevamente, los individuos que se encuentran en el nivel postconvencional presentan un patrón opuesto, excepto por los valores de "valor" y "ser lógico", que no se vinculan a este nivel moral de razonamiento.

La relación se invierte para casi todos los valores cuando se examina su relación con el nivel postconvencional de razonamiento, excepto "ser lógico", que no guarda relación con el pensamiento postconvencional y "ser alegre", que correlaciona negativamente con la moralidad de principios.

La preferencia o rechazo de valores en el nivel postconvencional sigue la misma línea que se observa con el aumento de la edad y la formación, por lo que estas variables se muestran como elementos fundamentales que deben ser controlado para aislar la relación entre valores y razonamiento moral. También es patente la contraposición en los patrones de valores de los sujetos convencionales y postconvencionales

#### **4.3.2. VALORES Y CONDUCTA MORAL.**

Los valores sirven como criterios de selección para la acción y el razonamiento. Los sistemas de valores son un conjunto organizado de estándares sobre lo que es preferible en cuanto a acciones, resolución de conflictos, sanciones sociales. La evidencia del

impacto de los valores en la conducta moral es importante, hallándose relaciones con la propensión a hacer trampas en los exámenes, las actitudes y conductas políticas, la delincuencia y la elección de amistades (Glover, 1991).

Weber (1993) revisa una serie de estudios en los que encuentra evidencias de la relación directa entre los estadios superiores de razonamiento moral y tendencias conductuales como mentir menos y hacer menos trampas, ayudar o delatar a otros por motivos éticos. La toma de decisiones ética y la intención de realizar conductas éticas se incrementa a medida que los individuos emiten sus juicios utilizando razonamientos correspondientes a los estadios superiores.

El razonamiento moral es una variable que puede modelar la relación entre actitudes y comportamiento. La independencia entre el proceso de razonamiento moral y su contenido propuesta por Kohlberg es controvertida. Rholes y Bailey (1983) han encontrado que la consistencia entre conducta y actitudes en temas de aborto era mayor en individuos con una alta puntuación de moralidad de principios en el DIT de Rest, independientemente de que su actitud fuese favorable o no.

En cambio, Parish, Rosenblatt y Kappes (1979/1980) encontraron que las puntuaciones de principios morales en el DIT son más altas en aquellos que valoran especialmente la "igualdad", el "amor maduro" y valoraban menos el "placer". Wilson (1983), por su parte, plantea que el razonamiento moral de principios varía en función de la primacía otorgada a los valores instrumentales de "ambición", "ser responsable" y "ser limpio" y los valores finales de "una vida cómoda", "armonía interior" y "placer". Feather (1988) indica que el razonamiento moral de principios se asocia positivamente a los valores de "armonía interior", "apertura de mente", y "ser lógico" y negativamente con "ser limpio" y "ser obediente". Kristiansen y Hotte (1996) encuentran a su vez una relación positiva entre razonamiento moral de principios y "igualdad" y negativa con "una vida cómoda".

## **5. ORIENTACIÓN SOCIAL Y RAZONAMIENTO MORAL**

### **5.1. LOS CONCEPTOS DE INDIVIDUALISMO Y COLECTIVISMO.**

Hofstede (1980, 1983b) realizó un estudio con más de 117.000 empleados de IBM de 40 países. Tomando como unidad de análisis la media de cada país, investigó cuáles eran las dimensiones de variación transcultural de las muestras y derivó unas dimensiones ecológicas de su análisis de las intercorrelaciones entre las medias de los países para cada ítem. A partir de estos datos Hofstede (1983a pág. 336-337) definió cuatro dimensiones:

- *Distancia de poder*: “La medida en la que los miembros de una sociedad aceptan [como legítimo] el poder que en las instituciones y organizaciones se distribuye de forma no equitativa”.
- *Evitación de incertidumbre*: “El grado en el que un miembro de una sociedad se siente incómodo con la incertidumbre y la ambigüedad, lo que le lleva a mantener creencias que prometen certidumbre y a apoyar a instituciones que protegen la conformidad”.
- *Masculinidad/Femineidad*: “La preferencia por los logros, el heroísmo, la asertividad y el éxito material en contraposición a... la preferencia por las relaciones, la modestia, el cuidado de los débiles, y la calidad de vida”.
- *Individualismo/Colectivismo*: “La preferencia por una estructura social de lazos débiles dentro de la sociedad en la que se asume que los individuos deben cuidar solamente de sí mismos y de su familia más cercana en contraposición a... La preferencia por una estructura social de lazos estrechos en la que los individuos puedan esperar que sus parientes, su clan o otros endogrupos cuiden de ellos, a cambio de una lealtad incuestionable”.

De estas cuatro dimensiones de variación cultural: *Distancia de poder*, *Evitación de la incertidumbre*, *Individualismo*, y *Masculinidad*, la dimensión de Individualismo atrajo el interés de los psicólogos transculturales. Se considera por muchos como una dimensión bipolar, con el polo de Individualismo en un extremo y el polo de

Colectivismo en el otro. Se ha encontrado que los Estados Unidos, Canadá y los países europeos occidentales puntúan alto en el polo individualista de esta dimensión. Los países asiáticos, sudamericanos y africanos se encuentran en el polo colectivista del continuo.

Hofstede reconoce que estas cuatro dimensiones no son necesariamente exhaustivas. Describen problemas básicos para cada sociedad, pero podrían existir otras dimensiones relacionadas con problemas igualmente fundamentales que no hubiesen sido encontradas al no haberse indagado en el sentido requerido (Hofstede, 1980).

### **5.1.1. DEFINICIÓN.**

Hofstede (1991) define el Individualismo y Colectivismo de la siguiente manera:

*“El Individualismo corresponde a sociedades en las que los lazos entre individuos son débiles: se espera que todo el mundo cuide de sí mismo y de su familia inmediata. El colectivismo, por el contrario corresponde a sociedades en las que las personas, desde su nacimiento, están integradas en endogrupos fuertes y cohesionados, que a lo largo de la vida de la gente continúan protegiéndolos a cambio de una lealtad incuestionable”.*

De acuerdo con Hofstede (1980), las sociedades individualistas enfatizan la conciencia individual, la autonomía, la independencia emocional, la iniciativa individual, el derecho a la privacidad, la búsqueda de placer, la seguridad financiera, la necesidad de amistades personales y el universalismo. Las sociedades colectivistas, por otro lado, enfatizan la conciencia grupal, la identidad colectiva, la dependencia emocional, la solidaridad grupal, compartir, los deberes y obligaciones, la necesidad de amistades estables y preestablecidas, las decisiones grupales y el particularismo.

Entre los individualistas el sujeto se define como independiente de colectivos específicos. La persona se considera a sí mismo como individuo, no como miembro de un colectivo o por su función dentro de un grupo. Siguiendo este patrón social, no se espera que uno se “meta en los asuntos” de otros miembros del grupo. En cambio, entre los colectivistas, el individuo incluye muchos de los atributos de los grupos a los que pertenece la persona. Los colectivistas se involucran en las metas de los colectivos y de los individuos. Tales metas son consistentes, así que el individuo hace lo que el colectivo espera de él, sin oponerse a la voluntad del colectivo. Estos individuos se sienten bien haciendo lo que es correcto desde el punto de vista del colectivo. Los individualistas, en cambio, pueden tener metas personales que sean inconsistentes con las metas del grupo. Cuando existe un conflicto entre el colectivo y el individuo en las culturas individualistas, resulta natural que el individuo intente alcanzar sus objetivos e ignore las metas del grupo. En las culturas colectivistas, por contra, se entiende que los objetivos del grupo prevalecen sobre los del individuo.

Otro atributo definitorio es que los colectivistas llevan a cabo sus obligaciones y hacen los que se espera de ellos de acuerdo con las normas de su grupo de pertenencia. Los individualistas hacen su voluntad y aquello que han acordado a través de contratos establecidos con otros. Aunque los contratos comportan una obligación moral similar a cumplir sus obligaciones, los colectivistas a menudo se encuentran socializados y disfrutan cumpliendo sus deberes, aunque estos requieran sacrificios. Los individualistas cumplen con su deber sólo cuando el balance de ventajas y desventajas indica que van a salir ganando.

#### **5.1.1.1. Dimensión Horizontal versus Vertical.**

Mientras que Hofstede plantea la dimensión de Individualismo-Colectivismo como un constructo cuyo nivel de análisis es cultural, Triandis (1995) lo adapta al ámbito personal y psicológico de variación transcultural que luego redefine dentro de las dimensiones de idiocentrismo y alocentrismo. Los elementos fundamentales de esta dimensión para Triandis es la dependencia o independencia de los endogrupos y la importancia relativa otorgada a los objetivos personales y a los del grupo. Más tarde



Triandis plantea que el individualismo-colectivismo como dimensiones separadas y compuestas por diferentes factores (ver Gouveia y Clemente, 1998).

Su modelo se completa con la incorporación de los atributos vertical y horizontal.

Hay cuatro clases e individuo ("self"): independiente e interdependientes (Markus y Kitayama , 1991) e igual o diferente. Las combinaciones de estos cuatro tipos pueden ser categorizadas como individualismo horizontal (independiente/ igual) y colectivismo horizontal (interdependiente /igual), individualismo vertical (independiente/ diferente) y colectivismo vertical (interdependiente/ diferente). Estos nuevos rasgos replantean la tipología en torno a cuatro ejes (Triandis, 1995):

- *Individualismo horizontal.* Definido por el atributo de único. El individuo valora poseer su propio espacio e identidad.
- *Individualismo vertical.* Marcado por la orientación al logro y definido por valores como el ideal de triunfo o el hedonismo.
- *Colectivismo horizontal.* Basado en la cooperación, igualdad dentro del grupo y armonía grupal.
- *Colectivismo vertical.* Su rasgo principal es el cumplimiento del deber y la obediencia y respeto a la autoridad.

En las culturas colectivistas, horizontal implica un sentido de cohesión social y unidad con los miembros del intragrupo. Vertical implica un sentimiento de servicio al intragrupo, de sacrificio por el beneficio del intragrupo y de sentido del deber. Tanto en las culturas individualistas como colectivistas, la dimensión vertical acepta la desigualdad, y el rango implica privilegios. Esto refleja la dimensión "diferente". En cambio, la dimensión horizontal enfatiza que las personas deban ser similares en gran numero de sus atributos, especialmente en status. Esto refleja la dimensión "igual".

Una forma de medir estas tendencias es crear escenarios de elección múltiple que describan diferentes situaciones y pidan al sujeto elegir una de cuatro respuestas que

reflejen los cuatro patrones. Por ejemplo, se podría preguntar: Si tuvieras que describirte a otra persona, ¿cuál de las siguientes descripciones elegirías?:

1. Orientado al logro (individualismo vertical).
2. Cooperativo (colectivismo horizontal).
3. Cumplidor (colectivismo vertical).
4. Único (individualismo horizontal).

Pidiéndole a los sujetos que indiquen su primera y segunda preferencia, es posible hallar el perfil de conducta del sujeto en distintas situaciones. Si el hallazgo de Hofstede (1980) de que existe una correlación entre la distancia de poder y el colectivismo, podría resultar que la mayoría de las culturas colectivistas son verticales y que la mayoría de las culturas individualistas son horizontales.

#### **5.1.2. INTEGRACIÓN CONCEPTUAL ENTRE LOS NIVELES DE ANÁLISIS.**

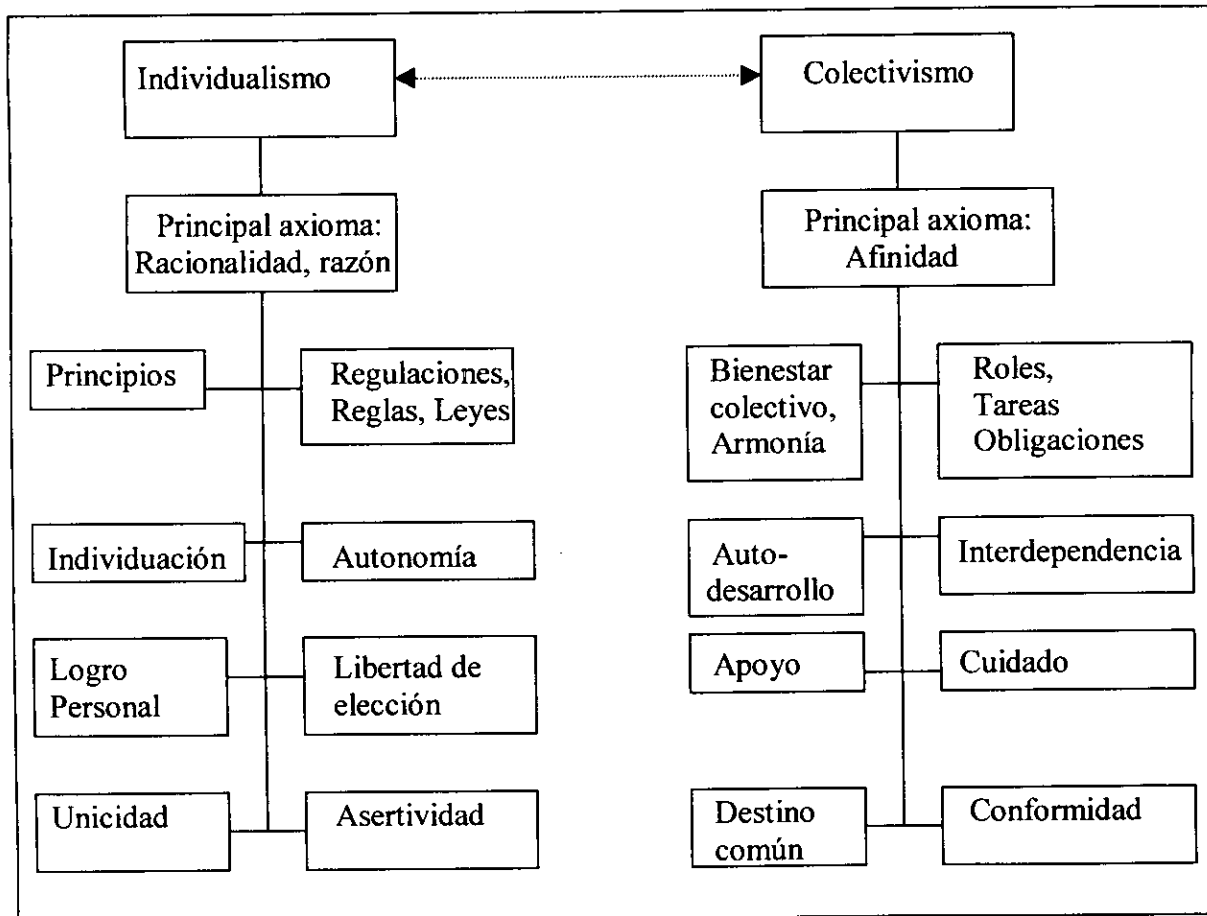
Hofstede (1980) concibió el Individualismo como un constructo unidimensional en el nivel cultural. Muchas de las críticas al trabajo de Hofstede cuestionan la unidimensionalidad del constructo en el nivel individual. Hofstede, sin embargo, no intentaba explicar fenómenos en el ámbito individual. Para ello, especulaba que sería más adecuado desarrollar modelos multidimensionales para describir y explicar el Individualismo – Colectivismo. Aunque el nivel cultural y el individual se separan por motivos conceptuales y empíricos, están interrelacionados funcionalmente (Schwartz, 1994). Las culturas, a través de la socialización, contribuyen a conformar las actitudes, creencias, emociones y conductas de los individuos que pertenecen a ellas (Kagitçibasi, 1994). Aunque las entidades colectivas, en general forman las actitudes, creencias,

emociones y conductas, no las determinan. Los individuos a menudo poseen características únicas y propias. A menudo aceptan, eligen o rechazan las influencias culturales, de modo que no pueden ser considerados como simples receptáculos de influencias culturales. Aunque es posible que no exista una correspondencia directa entre los niveles cultural e individual, ambos niveles están interrelacionados. Bond (1988) señala un nivel de congruencia de 0.8 entre ambos niveles.

Para comprender las relaciones a través de los diferentes niveles de análisis (individual, interpersonal, societal y cultural), es necesario examinar el desarrollo del individualismo dentro de una cultura determinada. En Occidente, el liberalismo es el fundamento del individualismo. En las culturas orientales, es la filosofía de Confucio la que sienta las bases del colectivismo.

La presente figura (Kim y cols. 1994) representa un esquema de comparación entre el individualismo y el colectivismo:

**Gráfico 5.1. Comparación entre el Individualismo y el Colectivismo**



Todos nosotros tenemos tendencias tanto individualistas como colectivistas, la diferencia es que en algunas culturas la probabilidad de que se encuentren normas, valores, actitudes y comportamientos individualistas es mayor que en otras. En cambio, si las personas de una determinada cultura muestran elementos colectivistas la mayor parte del tiempo y en la mayor parte de las situaciones, denominaremos a esa cultura colectivista. Utilizando diferentes tipos de mediciones, podemos llegar a conclusiones el tipo de "el 70% de los miembros de esta cultura son colectivistas, y el 30% individualistas". Tales afirmaciones pueden ser de utilidad cuando hacemos predicciones acerca de la conducta en una cultura, porque la mayor parte de las predicciones en Psicología Social están hechas sobre muestras de sujetos pertenecientes a una cultura, en vez de sobre la conducta de un sujeto en concreto (Triandis, 1994).

En el análisis a un nivel individual Triandis (1994), emplea los términos *idiocentrismo* y *alocentrismo*, como correspondientes a los términos Individualismo y Colectivismo en el nivel cultural. Esta terminología nos permite distinguir al idiocéntrico (que actúa principalmente de forma individualista) en las culturas colectivistas y al alocéntrico (que prefiere más frecuentemente formas de actuar colectivistas) en las culturas individualistas.

Abordando el constructo de Individualismo y Colectivismo desde un marco teórico amplio, podemos considerar que la ecología (geografía económica, disponibilidad de recursos, y los métodos de subsistencia, como por ejemplo la caza, recolección, agricultura, industrial, etc...) influyen en la estructura social (número de niveles de diferenciación, proporción de la población dedicada a la agricultura y a la vida urbana, tamaño de la familia y movilidad social y geográfica). La riqueza, derivada de la ecología, se refleja en la estructura social. Otra variable importante es el número de grupos al que una persona puede pertenecer. De especial importancia son los endogrupos o grupos de individuos con los que una persona se identifica. En general, los endogrupos colectivistas están adscritos a la persona (casta, raza, religión, tribu, nación) y los individualistas son elegidos o alcanzados (creencias similares, actitudes, valores, ocupaciones). Algunos atributos pueden ser a la vez adscritos y elegidos (nacionalidad) (Triandis, 1994).

Cuanto más compleja es una estructura social, más grande es el número de grupos al que una persona puede pertenecer. Los individuos pueden abandonar o unirse a grupos en función de sus necesidades personales. El Individualismo se produce como consecuencia de: 1- El número de grupos disponibles (mayor en un entorno urbano), 2- La riqueza (uno no necesita pertenecer a un grupo si es rico, por ello las clases altas dentro de cada cultura son más individualistas), 3- movilidad social, y 4- movilidad geográfica (si uno puede desplazarse, puede cambiar más fácilmente de grupo y además no se ve tan influido por los grupos). Por otro lado la diversidad cultural, expone a la gente a diferentes estándares y conflictos normativos, que obligan a la persona a elegir que normas seguir.

El énfasis relativo entre individualismo - colectivismo e idiocentrismo - alocentrismo puede también observarse desde una perspectiva más amplia. Como indica Triandis (1978), Las dimensiones básicas de la conducta social son: 1- asociación frente a disociación, 2- superordinación frente a subordinación, 3- intimidad frente a formalidad y, 4- apertura frente a protección. Deutsch (1990) define dimensiones similares: 1- cooperación frente a competición, 2- desigualdad - igualdad, y 3- formalidad frente a informalidad. El colectivismo se caracteriza por relaciones asociativas e íntimas con el endogrupo y relaciones formales y disociativas con los exogrupos. Schwartz (1990) propone la autodirección, estimulación, hedonismo, y afán de logro que corresponden a individualismo; y seguridad conformidad limitada, tradicionalismo y benevolencia que corresponden a colectivismo; y universalismo (que incluye a la equidad) y poder (junto con riqueza y autoridad) que se corresponden con la dimensión de Deutsch de igualdad - desigualdad.

Otra tipología de la conducta social ha ido presentada por Fiske (1990), que sostiene que las personas utilizan cuatro modelos de relación con los demás: *Communal sharing* (solidaridad comunal), es muy similar al colectivismo, *Authority ranking* (nivel de autoridad), análogo a la distancia de poder definida por Hofstede (1980) o superordinación, *Equality matching* (búsqueda de igualdad) que refleja la reciprocidad y aspectos de las relaciones sociales y *Market pricing* (demanda de mercado), similar al individualismo. Fiske apunta que cualquier cultura puede ser definida a través de estos cuatro modelos de relación y que estos pueden generar infinidad de conductas sociales, porque el modo en el que se manifiestan en cada cultura es único.

Triandis (1994), recogiendo datos de sus propios estudios, así como de otros revisados por Markus y Kitayama (1991) compila una serie de atributos hipotéticos que se dan más frecuentemente en alocéntricos que en idiocéntricos y propone que mientras que los elementos de alocentrismo se encontrarán más a menudo en culturas colectivistas, los elementos idiocéntricos serán más comunes en las culturas individualistas. Estos atributos definitorios que hipotetiza se relacionan en la siguiente tabla:

**Tabla 5.1. Atributos definitorios de idiocéntricos y alocéntricos (Triandis, 1994)**

<b>ALOCÉNTRICOS</b>	<b>IDIOCÉNTRICOS</b>
<b>Su experiencia se centra en:</b>	
Los grupos como unidad básica de percepción social.	Los individuos como unidad básica de percepción social.
<b>Atribuciones:</b>	
La conducta de los demás se explica como consecuencia de normas.	La conducta de los demás se explica en función de sus rasgos de personalidad y actitudes.
El éxito se atribuye a la ayuda de los demás.	El éxito se atribuye a la habilidad propia.
El fracaso se atribuye a la falta de esfuerzo.	El fracaso se atribuye a factores externos. (p.ej. dificultad de la tarea, mala suerte).
Su Self (autopercepción) se define en función de los endogrupos y de sus relaciones.	Su Self (autopercepción) se define como una entidad independiente.
Sabe más acerca de los demás que sobre uno mismo.	Sabe más acerca de uno mismo que sobre los demás.
Su Self es más similar a sus amigos que sus amigos a su Self.	Su Self es menos similar a sus amigos que sus amigos a su Self.
Tiene pocos recuerdos vinculados a su Self.	Tiene muchos recuerdos vinculados a su Self.
Los progresos se hacen por el bien del grupo, la cooperación, persistencia, el orden y el autocontrol.	Los progresos se hacen por gloria personal, competición, exhibición y poder.
Experimentan poca disonancia cognitiva.	Experimentan mucha disonancia cognitiva.

**Tabla 5.1. Atributos definitorios de idiocéntricos y allocéntricos (Triandis, 1994)**  
**(Continuación)**

<b>Metas:</b>	
Los objetivos del endogrupo son primordiales a superan a los personales.	Los objetivos personales priman sobre los objetivos del grupo.
<b>Emoción:</b>	
Centrada en los demás (empatía), de corta duración.	Centrada en uno mismo (furia), de larga duración.
Le gustan aquellos que son modestos.	Le gustan aquellos que están seguros de sí mismos.
<b>Cogniciones:</b>	
Centradas en lo que le hace igual al grupo.	Centradas en lo que le hace diferente, distinguible.
Centradas en las necesidades del grupo.	Centradas en las propias necesidades, capacidades, derechos (obligaciones, contratos).
Las cogniciones son dependientes del contexto	Las cogniciones son independientes del contexto.
<b>Actitudes:</b>	
Prefieren las creencias que reflejan interdependencia.	Prefieren las creencias que reflejan independencia y autonomía emocional del endogrupo.
<b>Normas:</b>	
Favorecen la vinculación con el grupo.	Favorecen la independencia del grupo.
<b>Valores:</b>	
Seguridad, obediencia, deber, armonía dentro del grupo, jerarquía, relaciones personalizadas.	Placer, logro, competición, libertad, autonomía, intercambio justo.
<b>Mayor calamidad:</b>	
Ostracismo.	Dependencia de los demás.
<b>Estructuras aceptadas:</b>	
Jerárquicas. Las relaciones verticales son más importantes que las horizontales.	Igualitarias. Las relaciones horizontales son más importantes que las verticales.

**Tabla 5.1. Atributos definitorios de idiocéntricos y allocéntricos (Triandis, 1994)**  
**(Continuación)**

<b>Endogrupos:</b>	
Pocos, pero con una relación estrecha y gran implicación en su integridad.	Muchos, las relaciones son casuales, poca implicación emocional, menos voluntad de sacrificarse por el grupo.
Los endogrupos se perciben como más homogéneos que los exogrupos.	Los endogrupos se perciben como más heterogéneos que los exogrupos.
Se precisa que halla armonía. El Endogrupo influye en muchos comportamientos, y esta influencia es profunda.	El debate y la confrontación son aceptables.
Los endogrupos se definen por la similitud en atributos adscritos (por ejemplo casta, raza, tribu...).	Los endogrupos se definen por la similitud en atributos adquiridos (por ejemplo creencias, ocupación...).
<b>Conducta social:</b>	
Muy distinta según la persona pertenezca al endogrupo o a un exogrupo	Sólo ligeramente diferente según la persona pertenezca al endogrupo o al exogrupo.
Dificultades para actuar afablemente, pero una vez que se consolidan las relaciones están son íntimas.	Se vinculan y desvinculan con facilidad de los grupos, pero las relaciones que se establecen no suelen ser íntimas.
Cooperación con los miembros del endogrupo. Intercambios comunales.	La gente aparenta ser muy sociable pero las relaciones son superficiales y dependen de contratos e intercambios sociales.
Se intentan salvar las apariencias recíprocamente.	Se intentan salvar las apariencias personalmente.
La conducta está regulada por las normas del endogrupo.	La conducta está regulada por actitudes, cálculos de coste / beneficio y normas públicas generalizadas.
Interdependencia.	Independencia.
Eligen parejas que maximizarán la integridad familiar.	Eligen parejas que son físicamente atractivas y tengan personalidades "estimulantes".



### **5.2. VALORES E INDIVIDUALISMO Y COLECTIVISMO.**

Los valores humanos se definen como objetivos deseables, que sirven como principios que guían la vida de las personas (Schwartz, 1992, 1994). Schwartz ha derivado una tipología sobre los contenidos de los valores individuales partiendo de tres requisitos universales de la existencia humana presentes en toda sociedad: las necesidades biológicas de los individuos, los requisitos de una interacción social coordinada y las necesidades de supervivencia y bienestar de los grupos. Este autor (Schwartz, 1992) ha validado diez tipos motivacionalmente diferentes de valores individuales que se definen en función de su objetivo principal.

Los conflictos psicológicos y sociales que surgen cuando la gente defiende sus valores dan estructura a su sistema de valores. Por ejemplo, la defensa de los valores de consecución de logros puede entrar en conflicto con la defensa de valores de benevolencia: Buscar el éxito personal para uno mismo puede fácilmente conducir a obstaculizar acciones dirigidas a aumentar el bienestar de otras personas que necesitan ayuda.

Los diez tipos de valores se organizan en dos dimensiones bipolares básicas. Cada polo constituye un tipo de valor de alto orden que combina a dos o más de los diez tipos. Una dimensión opone Apertura al Cambio (Auto-dirección y Estimulación) a Conservación (Conformidad, Tradición y Seguridad). La otra opone Auto-trascendencia (Universalismo y Benevolencia) a Auto-desarrollo (Logro y Poder). El Hedonismo se relaciona tanto con Apertura al cambio como con Auto-desarrollo.

La tipología de valores universales de Schwartz encaja dentro del constructo de individualismo y colectivismo y puede dividirse en valores individualistas (poder, logro, hedonismo, estimulación y autodirección), colectivistas (benevolencia, tradición y conformidad) y mixtos (seguridad y universalismo) (Schwartz, 1990).

**Tabla 5.2. Definiciones de los tipos de valores motivacionales en el ámbito individual (Schwartz, 1994).**

Poder: prestigio y estatus social, control o dominio sobre la gente y los recursos.
Logro: éxito personal a través de la demostración de la competencia de acuerdo con los estándares sociales.
Hedonismo: placer y gratificación sensual de uno mismo.
Estimulación: excitación, novedad, y desafíos en la vida.
Auto-dirección: pensamiento y acción independientes – hacer, crear, explorar.
Universalismo: comprensión, apreciación, tolerancia, y protección del bienestar de todas las personas y de la naturaleza.
Benevolencia: preservación e incremento del bienestar de la gente con la que uno tiene contacto personal frecuente.
Tradición: respeto a, compromiso con y aceptación de las costumbres e ideas que la cultura tradicional o la religión le imponen a uno.
Conformidad: restricción de las acciones, inclinaciones e impulsos que puedan molestar o dañar otros y violar las expectativas sociales o normas.
Seguridad: seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones y de uno mismo.

Continuando con la extrapolación de su teoría de los valores en el ámbito individual al constructo de Individualismo-Colectivismo en el nivel cultural Schwartz (1994) proporciona unas bases para predecir que distintos tipos de valores se hallarán en un análisis en el ámbito cultural y cual será la estructura que los relacione, proponiendo una serie de hipótesis.

En primer lugar propone una dimensión que defina de forma más precisa a un nivel cultural y sin significados peyorativos la dimensión de Individualismo-Colectivismo. A esta dimensión la llama Autonomía-Conservadurismo. En las culturas que se encuentren en el primer polo de esta dimensión, la persona es vista como una entidad autónoma provista de derechos y deseos independientes que se relaciona con otros en función de su propio interés y de acuerdos negociados. Esta perspectiva se expresa a través de valores que favorecen la autonomía del pensamiento, individual, sentimientos y acción.

(por ejemplo, curiosidad, creatividad, una vida variada). En el extremo opuesto, la persona es vista como parte de un tejido social cuyo significado deriva de su participación e identificación con el mantenimiento de una forma de vida común dentro del grupo. Esta perspectiva se manifiesta en valores que favorecen la propiedad y la armonía en las relaciones interpersonales y de la persona con el grupo. (por ejemplo, moderación, orden social, seguridad, reciprocidad en los favores). Debido a que esta es una dimensión bipolar, los valores cuya defensa es probable que interfiera en la propiedad y la armonía (por ejemplo, excitación, aventura, disfrutar de la vida) serán opuestos al conservadurismo y expresarán autonomía. Por el contrario, los valores que restrinjan el pensamiento individual, los sentimientos y la acción (por ejemplo, la disciplina, obediencia, honrar a los mayores) se opondrán a los valores de autonomía y expresarán conservadurismo.

En segundo lugar, propone una dimensión valorativa a nivel cultural que refleje en que medida las sociedades procuran o defienden una consideración hacia el bienestar del prójimo y la coordinación con los demás en función de las interdependencias existentes. Uno de los polos de esta dimensión se relaciona con el uso del poder. El valor de poder se relaciona en mayor medida con los tipos de valores que expresan conservadurismo que con los que expresan autonomía, porque el establecimiento de una jerarquía es más posible en culturas en las que la persona se ven en función de sus roles adscritos. De hecho, Hofstede (1980, 1983a) indica que existe una correlación muy alta entre Distancia de Poder y Colectivismo.

Por otro lado, apunta la existencia de un tipo de valor a nivel cultural que enfatice el dominio sobre el entorno, y destacar respecto a los demás (expresado a través de valores como el éxito, la ambición, el atrevimiento), que se relaciona con la dimensión de masculinidad de Hofstede. Mientras que en el nivel social se vincula a la respuesta social al problema de promover una mayor productividad en las personas, a nivel individual se relaciona con el valor de logro (progreso, asertividad y éxito) Este dominio del medio debe estar próximo al tipo valorativo de Poder/Jerarquía.

Por último, otro tipo de valor en el nivel cultural incluye motivaciones que expresan la preocupación por los demás y enfatizan la armonía con la naturaleza (p.ej., justicia social, igualdad, protección del medio ambiente). Este tipo de valor tiene que ver con la

respuesta social al problema, de elicitar comportamientos prosociales). En el ámbito individual se manifiesta en tipos valorativos como la benevolencia y el universalismo, que dan respuestas al mismo problema y se relaciona con el polo de femineidad de la dimensión de masculinidad de Hofstede.

En definitiva, propone dos dimensiones a nivel cultural que consisten en tipos de valor opuestos:

1.- Autonomía frente a Conservadurismo (con paralelismo en el nivel individual a Apertura al Cambio frente a Conservación y cercano a la idea de Individualismo-Colectivismo).

2.- Jerarquía y Dominio frente a Compromiso Igualitario y Armonía con la Naturaleza (en el ámbito individual, Auto-Desarrollo frente a Auto-Trascendencia).

Como señala Schwartz (1994) los tipos de valor en el ámbito cultural son apropiados para comprender como las diferencias que pueda haber entre culturas en cuanto a sus sistemas de símbolos, instituciones, frecuencias y estilos de conducta se relacionan con valores culturales. Ejemplos de esto serían las diferencias culturales en cuanto a temas abordados en los medios de comunicación, estructuras políticas, o prevalencia de los distintos tipos de estilos de atribución.

Los tipos de valor en el ámbito individual, son más útiles para comprender como las diferencias entre las personas concretas en cuanto a creencias, actitudes o conducta se relacionan con diferencias individuales en la prioridad de los valores, como sería el caso de indagar en que medida los valores personales influyen en la participación y actitudes políticas, las percepciones de justicia, o la agresión a miembros de exogrupos.

### **5.3. INTEGRACIÓN DEL INDIVIDUALISMO Y COLECTIVISMO CON OTRAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS.**

#### **5.3.1. LA TEORÍA DE LOS CUATRO TIPOS DE SOCIALIZACIÓN DE FISKE.**

Fiske (1990), en su teoría de la socialización, identificó cuatro formas básicas de conducta social. Estas formas se dan en cualquier cultura, aunque su manifestación específica puede variar de una cultura a otra. Los patrones determinantes de estas cuatro formas de socialización son la solidaridad, la jerarquía, la igualdad y la proporcionalidad. En concreto, respecto a la forma en como deben ser distribuidos los recursos, el primer patrón indica que “de acuerdo con la necesidad”, el segundo “según el status”, el tercero “a todos lo mismo” y el último “según la contribución de cada uno” (equidad).

Al primer patrón se le denomina “reparto comunal” (*communal sharing*, “CS”) y es comprende los comportamientos que ocurren en la mayoría de las familias. Los recursos se distribuyen de acuerdo con las necesidades. La gente toma lo que necesita y nadie se fija en quien coge que cosa. Las relaciones se perciben como “eternas” y se dan regalos aunque no sean correspondidos. Se reparte el trabajo y se concibe como una responsabilidad colectiva. Sin embargo, también existe un gran favoritismo para el endogrupo y hostilidad hacia los exogrupos, relacionada con fenómenos como el racismo, genocidio y el supranacionalismo.

A la segunda forma le llama “orden de autoridad” (*authority ranking*, “AR”). En este patrón, los recursos se dividen en función del status. Se centra en el respeto, deferencia, lealtad y la obediencia, y castiga a los impertinentes.

El tercero “distribución igualitaria” (*equality matching*, “EM”), en el que los recursos se distribuyen igualitariamente: “una persona corta el pastel y los otros eligen su pedazo”. En este patrón los regalos que se entregan los miembros del grupo deben ser comparables, la justicia significa igualdad, y la reciprocidad es muy importante.

El último patrón es llamado “precio de mercado” (*market pricing*, “MP”). Cada persona recibe recursos de acuerdo con sus contribuciones, es decir, cuanto más dan, más reciben. En esta perspectiva hay una tendencia a cuantificarlo todo, de modo que la gente lo calcula todo en porcentajes (por ejemplo Impuestos, intereses), trabaja en unidades de tiempo, considera tener terrenos como una inversión y permite que el mercado decida la mayoría de las cosas. La identidad personal se define por la ocupación de cada uno, y la gente considera que las decisiones políticas deberían hacerse en función del beneficio del mayor número de personas posible.

Fiske argumenta que estos cuatro patrones básicos de relaciones interpersonales se encuentran en cualquier lugar, aunque su contenido específico varíe. Por ejemplo, en una cultura el patrón de “precio de mercado” (“MP”) se concibe en forma de dinero, en otra puede que tome la forma de animales, terrenos, etc. En general, las culturas colectivistas utilizan en mayor medida el patrón de “reparto comunal” (“CS”) y las individualistas el “precio de mercado” (“MP”). Las culturas horizontales tienden más hacia la “distribución igualitaria” (“EM”) y las verticales hacia el “orden de autoridad” (“AR”).

En la siguiente tabla se presentan las asociaciones del constructo de Individualismo-Colectivismo con las orientaciones sociales de Fiske y a su vez las correspondencias de este con otros constructos y sistemas referentes a distintos tipos de patrones de orientación social.

**Tabla 5.3. Cultura y orientación (Triandis, 1995)**

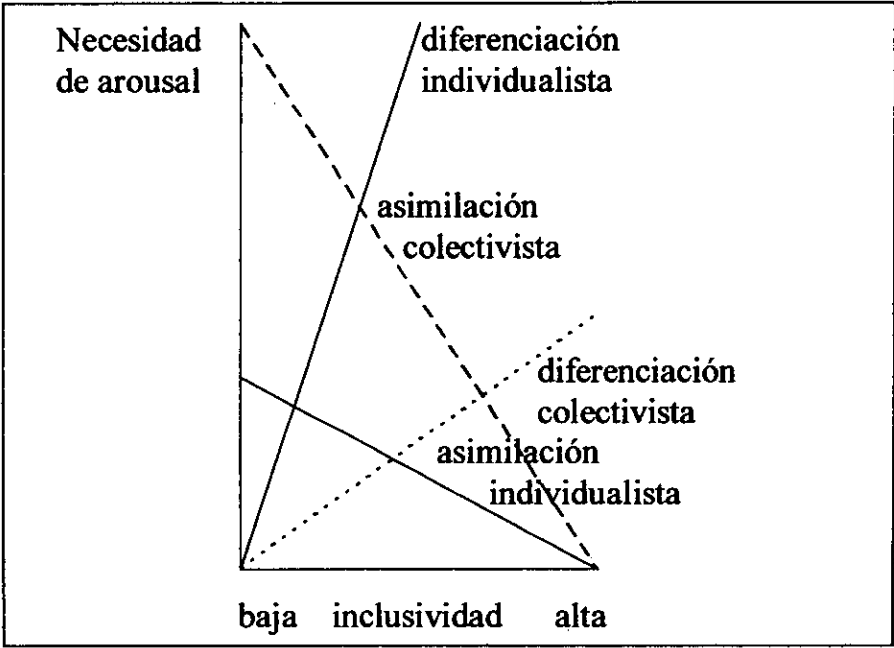
	Vertical		Horizontal	
	Colectivismo	Individualismo	Colectivismo	Individualismo
<b>Orientación de Fiske</b>	Reparto comunal. Orden de autoridad	Precio de mercado. Orden de autoridad	Reparto comunal. Distribución igualitaria	Precio de mercado. Distribución igualitaria.
<b>Tipo de Identidad (Self).</b>	Interdependiente, diferente de los demás	Independiente, diferente de los demás	Interdependiente, igual a los demás	Independiente, igual a los demás
<b>Valores de Rokeach</b>	Poca igualdad, poca libertad.	Poca igualdad, mucha libertad	Mucha igualdad, poca libertad.	Mucha igualdad, mucha libertad.
<b>Sistema político</b>	Comunalismo.	Democracia de mercado.	Vida comunal.	Socialismo democrático.

### **5.3.2. LA TEORÍA DE LA DISTINTIVIDAD ÓPTIMA DE BREWER.**

Brewer (1991) plantea que los individuos de todas las culturas quieren ser a la vez similares y diferentes del intragrupo. Si se sienten incluidos en un intragrupo, su necesidad de asimilación es mínima, mientras que si se sienten excluidos, esta necesidad es máxima. Por otro lado, si se sienten muy integrados, su necesidad de ser diferentes es alta y si no están integrados, la necesidad es mínima. Sobre esta base, encontramos que los gradientes de asimilación y diferenciación forman dos líneas que se cortan en el punto de *distintividad óptima*. Este es el punto en el que la gente se siente más a gusto. Brewer y Weber (1994) obtuvieron un sólido apoyo para estas dos concepciones en dos experimentos.

En una cultura colectivista, el punto de distintividad óptima está cercano al polo de alta inclusión. En una cultura individualista, este punto está cercano al polo de baja inclusión. Esta conceptualización también sugiere que los individualistas tienen un gradiente vertical para la diferenciación y un gradiente plano para la asimilación, al contrario que los colectivistas (Triandis, 1995).

**Gráfico 5.2. La teoría de Brewer y el individualismo y colectivismo.**





#### **5.4. FACTORES QUE PROMUEVEN EL INDIVIDUALISMO Y EL COLECTIVISMO.**

El grado de Individualismo o Colectivismo en una determinada cultura se ve influido por ciertos factores, que incluyen dos síndromes culturales: la rigidez frente a la apertura cultural y la complejidad frente a la simplicidad cultural (Triandis, 1995). El individualismo es con frecuencia producto de la apertura y complejidad cultural. El Colectivismo a menudo es consecuencia de la rigidez y la simplicidad cultural.

##### **5.4.1. RIGIDEZ FRENTE A APERTURA.**

La rigidez se refiere a la medida en que los miembros de una cultura: 1- se ponen de acuerdo sobre lo que significa actuar correctamente; 2- deben actuar siguiendo estrictamente las normas de su cultura; y 3- sufren o hacen críticas severas de cualquier desviación de las normas por pequeña que sea.

La rigidez aparece en culturas homogéneas que se encuentran relativamente aisladas de otras culturas. A menudo existe una gran densidad de población, y no se trata de culturas especialmente dinámicas.

Las culturas abiertas, en cambio, tienen múltiples normas, que a menudo entran en conflicto, sobre lo que se debe hacer. Aquellos que se desvían de las normas no son necesariamente castigados. La apertura se da en sociedades heterogéneas, donde se premia el actuar independientemente y hay poca densidad de población. Además, suele ocurrir que las culturas que se ven influenciadas por otras culturas vecinas sean abiertas, porque la gente se da cuenta que hay más de una forma de responder a una situación. Tanto la rigidez como la apertura son dependientes de la situación. Una cultura puede ser estricta en situaciones sociales y políticas, y abierta en situaciones económicas o religiosas. Cuando se dice que una cultura es rígida o abierta, nos referimos a que lo es en la mayoría pero no en todas las situaciones.

La rigidez suele asociarse con la precisión en el trabajo, la ley y el orden. Los índices de crimen son generalmente menores en las culturas rígidas, como Japón, que en las más

abiertas, como Estados Unidos. En este aspecto, Gottfredson y Hirschi (1990), proponen una teoría de la conducta criminal basada en el concepto de autocontrol. Es muy probable que las culturas rígidas insistan en el control de los impulsos.

#### **5.4.2. LA COMPLEJIDAD CULTURAL.**

Para obtener un primer índice de la complejidad cultural en un país dado, puede utilizarse el producto nacional bruto (PNB) (Triandis, 1995). Las culturas ricas son más complejas que las pobres puesto que existe mayor diferenciación en los diferentes aspectos de la vida. La complejidad cultural es una de las dimensiones más importantes para diferenciar culturas (Ember y Levison, 1991). Suele relacionarse con la apertura, del mismo modo que la simplicidad se relaciona con la rigidez. De hecho, los factores que afectan a la complejidad-simplicidad de una cultura son los mismos que afectan a su rigidez-apertura.

La homogeneidad de los miembros de una cultura, por ejemplo, se relaciona tanto con la complejidad como con la rigidez. De esta manera, la homogeneidad predispone hacia el Colectivismo. Cuanto más homogénea sea una cultura, más creencias, actitudes, normas, roles y valores se comparten. Cuando ocurre una desviación de la norma, se hace muy patente que así ha ocurrido y la gente siente que debe hacer algo al respecto. De esta forma, la homogeneidad conduce tanto a la rigidez como al Colectivismo. Cuando los valores y creencias se comparten en gran medida, pero existe una jerarquía distintiva, la probabilidad de Colectivismo vertical es alta.

Si la distribución de la mayoría de los rasgos y atributos en una cultura no es muy amplia, es decir, si toda la gente es similar, hay una tendencia a que la gente se adapte y adquiera una identidad común. En este caso, no se valora el tener una identidad única y propia y el Colectivismo horizontal es más probable.

En cambio, si la distribución es amplia, normalmente siempre hay un valor que se polariza entre un extremo favorable de la distribución y el rechazo en el extremo contrario. En este caso, la gente intenta colocarse en el extremo de la distribución

socialmente valorado, lo que a menudo conlleva desarrollar una identidad diferente, distintiva y única.

La distribución de los recursos es de capital importancia. Si todo el mundo tiene más o menos los mismos recursos, como suele ocurrir en las sociedades cazadoras-recolectoras, la igualdad está muy valorada y profusamente practicada. Es decir, si los recursos se distribuyen de forma similar entre todos los miembros, la cultura suele presentar un patrón horizontal. Si la distribución de recursos es dispar, y la desigualdad se convierte en uno de los principales aspectos de la cultura, esta manifiesta un patrón vertical.

Existen además otros factores que inciden en el nivel de rigidez-apertura y complejidad cultural:

*Nivel de cambio.* Si los miembros de una cultura fluctúan y hay nuevos miembros entrando y saliendo en la misma, habrá más heterogeneidad de puntos de vista y más complejidad, lo que redundará en una cultura más individualista. De acuerdo con Triandis (1990) los grupos abiertos muestran menos perspectiva temporal y menor reciprocidad de acción que los grupos cerrados. Ven las relaciones como transitorias y no se identifican mucho con el grupo. También son más creativos y los nuevos miembros pueden unirse a dichos grupos más fácilmente y son mejor asimilados. En los grupos cerrados, los miembros del grupo no son tan proclives a maximizar el beneficio personal aprovechándose de otros miembros del grupo, pero la gente tiene gran dificultad en adaptarse a tales grupos. De este modo, cuanto mayor es el nivel de cambio en la pertenencia a un grupo, mayor es el individualismo.

*Densidad.* Cuando la densidad de población es alta, la gente se ve obligada a desarrollar múltiples reglas de conducta social para reducir la probabilidad de conflicto. Además de las reglas y normas de conducta social, se desarrollan todo tipo de instituciones e instancias burocráticas para mediar en los conflictos que puedan surgir. En las sociedades pequeñas, cuanto mayor densidad de población haya, mayor será el colectivismo. Sin embargo, en las grandes sociedades es posible lograr la reducción del conflicto a través de las instancias burocráticas.

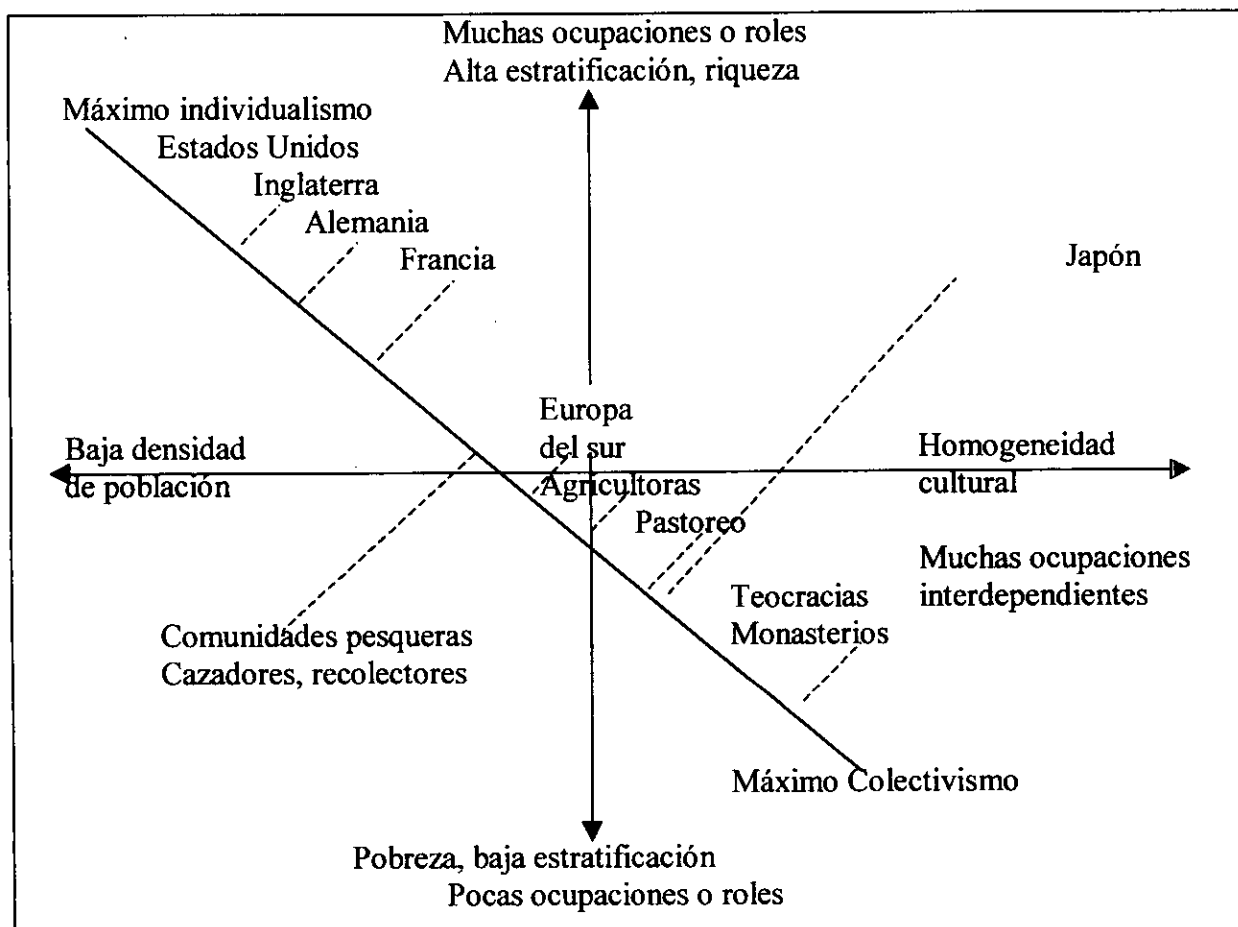
*Cantidad de posibilidades.* En entornos complejos, como las sociedades modernas actuales, la gente tiene un gran número de posibilidades. En culturas más atrasadas la cantidad de elecciones posibles es mucho menor. Además, el número de posibilidades entre los segmentos desfavorecidos de las sociedades avanzadas también es pequeño. A medida que aumentan la riqueza y la complejidad de una sociedad, el número de posibilidades se incrementa. La importancia de esto viene dada porque los individuos pueden tomar diferentes decisiones dependiendo de cómo procesen la información. El individuo se hace consciente de la naturaleza personal de sus decisiones, que toma por sí mismo, algo propio del Individualismo.

*Número de Endogrupos.* Si sólo existe un endogrupo acaba dominando la vida social. Proporciona la única fuente de normas, identidad y apoyo social. Los colectivistas pertenecen a un número pequeño de grupos, pero se identifica muy fuertemente con ellos. Los endogrupos de los colectivistas proporcionan seguridad social, protección y un ambiente relajado.

En cambio, la presencia de muchos endogrupos refuerza el Individualismo. Que haya una gran cantidad de endogrupos tiene especial importancia en los entornos urbanos, donde los controles sociales de los endogrupos pequeños son débiles. Las estructuras sociales de estas comunidades son laxas, y diferentes factores conducen a que se ponga más énfasis en la responsabilidad personal que en las normas. Con un mayor número de endogrupos y más relajación, aumenta la diversidad social, la tolerancia a la desviación y el multiculturalismo. De esta forma, los factores que hacen que una cultura tenga una estructura abierta favorecen el Individualismo. A su vez, el Colectivismo predomina en las culturas rígidas, donde hay pocas posibilidades diferentes.

Resumiendo lo anteriormente expuesto, Triandis (1994) sintetiza las relaciones entre rigidez, complejidad cultural e Individualismo- Colectivismo en la siguiente figura, situando en ella diferentes tipos de culturas según las características hipotéticas que las definen:

**Gráfico 5.3. Relaciones entre rigidez, complejidad cultural e Individualismo- Colectivismo.**



#### **5.4.3. MANIFESTACIONES INDIVIDUALES DEL INDIVIDUALISMO Y COLECTIVISMO.**

Los individuos precisan convivir en grupo, aunque a medida que se van adaptando al entorno hay una tendencia hacia el Individualismo, que puede adoptar diferentes manifestaciones. El individuo puede centrar su individualismo en la seguridad en sí mismo, el hedonismo, o la distancia emocional del endogrupo. Es posible que adquiera la forma de una competitividad exacerbada. Mientras que el Colectivismo funciona de

manera más coherente, el Individualismo depende del entorno social en el que se encuadra el individuo, sus éxitos y fracasos y las compensaciones obtenidas por presentar conductas individualistas (Triandis, 1995).

Las tendencias individuales se ven modeladas por diferentes factores que favorecen que las personas tiendan hacia el Individualismo o Colectivismo. Entre estos factores hallamos:

*La edad.* A medida que avanza la edad del individuo es probable que haya establecido un mayor número de relaciones sociales. Hay una tendencia a que las personas se hagan más colectivistas con la edad.

*La clase social.* En todas las sociedades las clases sociales superiores tienden a ser más individualistas que las clases sociales inferiores. Majoribanks (1991) ha encontrado que los padres de clase social alta inducen a su hijos más hacia el individualismo que los de status social bajo. También se encuentra un mayor énfasis en la obediencia en las clases sociales bajas dentro de las sociedades modernas, mientras que las clases superiores recalcan la creatividad y la confianza en uno mismo.

*Educación infantil.* Adamopoulos y Bontempo (1984) plantean que existen patrones universales de crianza de niños que pueden ser clasificados de acuerdo con dos dimensiones: Aceptación - Rechazo, y Independencia - Dependencia. Este último factor se relaciona directamente con el constructo de Individualismo - Colectivismo. Los individualistas tienden a situarse en los polos de aceptación e independencia de estas dimensiones. Se observa que los individualistas habitualmente tienen una autoestima positiva y un alto desarrollo personal (Markus y Kitayama, 1991). Los colectivistas tienden a situarse más cerca de los polos de aceptación y dependencia, lo que conduce a la conformidad. Esto es congruente con la evidencia de que los colectivistas son más conformistas con las autoridades de su endogrupo, como los padres, que los individualistas.

En las culturas individualistas se espera y valora que la persona sea independiente, y se apoya el desarrollo personal. Lo mismo ocurre con la dependencia en las culturas

colectivistas. Mientras que el colectivismo pone su énfasis en las relaciones sociales, el individualismo prima el éxito y los logros.

Respecto a la educación infantil en las culturas colectivistas se refuerza la dependencia del hijo de sus padres. Los colectivistas controlan a sus hijos a través de elevados niveles de interacción con ellos, guiándolos e interesándose por ellos. De esta manera, los niños acaban dependiendo de los profesores, padres y otros adultos con autoridad para tomar decisiones.

El control paterno no se percibe del mismo modo en las culturas colectivistas que en las individualistas. En las culturas colectivistas se considera como "amor" porque es parte del esfuerzo que hacen los padres para hacer que su hijo sea un miembro útil al grupo. En cambio, en las culturas individualistas se considera "exceso de control" y genera reacciones negativas.

Rosenthal y Bornholt (1988) indican que los niños aprenden patrón dominante en su cultura antes que otras habilidades. Por ello, los niños de culturas colectivistas aprenden en primer lugar a ser un buen miembro de su grupo y puede que no lleguen a aprender a ser independientes o a tener afán de logro o autoconfianza. Por el contrario, los niños individualistas primero adquieren confianza en sí mismos y se hacen independientes, pero quizás no llegan a ser buenos miembros de su grupo.

*Otros factores.* Viajar y vivir en el extranjero incrementan las posibilidades de tener que decidir por uno mismo acerca de su vida, y esto aboca al individualismo. Aquellos que viajan mucho se exponen a diferentes puntos de vista, y este tipo de experiencias refuerzan el individualismo. Aunque también sucede que un individualista en el seno de una sociedad colectivista se aculture (Triandis, 1995). La educación suele implicar una mayor exposición a la diversidad cultural y también conduce al individualismo, siendo la variable de mayor peso en su explicación.

También el tipo de trabajo que un individuo desempeña (en grupo o en solitario), puede influir en las tendencias individualistas o colectivistas del individuo. En cualquier caso, las conductas individualistas o colectivistas son en muchos casos situacionales. Existen

una serie de factores que aumentan la posibilidad que se utilice un sistema cognitivo colectivista:

1. El individuo sabe que la mayoría de la gente en esa situación es colectivista, de modo que la norma colectivista se hace más saliente. El individuo se encuentra en un colectivo, como la familia.
2. La situación recalca que las personas son parte del mismo colectivo (Por ejemplo, en un equipo deportivo).
3. La tarea es cooperativa.

#### **5.4.4. ATRIBUTOS INDIVIDUALES RELACIONADOS CON EL INDIVIDUALISMO Y EL COLECTIVISMO.**

La tendencia personal de un individuo dentro de una cultura la mayor parte de las veces coincide con su patrón cultural, pero existen una serie de factores intervinientes que pueden motivar que el sujeto presente una tendencia diferente a la de la sociedad en que se integra.

*Autopercepción.* La unidad básica de percepción social de los colectivistas es el grupo, mientras que los individualistas emplean al individuo como unidad básica de percepción social.

*Atribuciones.* Las atribuciones hechas por los individuos son fundamentales para dar significado a los acontecimientos. Los individualistas atribuyen con más frecuencia los resultados de los sucesos a causas internas que los colectivistas, que los atribuyen a causas externas. De este modo, los individualistas cometen el "error fundamental de atribución", poniendo más énfasis en las causas internas que los colectivistas (Smith y Bond, 1994).

*Identidad y emociones.* La identidad entre los colectivistas se define sobre la base de sus relaciones y de la pertenencia a grupos. Los individualistas basan su identidad en sus



experiencias y los bienes que poseen. Así pues, las emociones de los colectivistas se centran en los demás (como la empatía) y son de corta duración (mientras se encuentren en la misma situación). Las emociones de los individualistas se centran en sí mismos (como la furia) y no terminan necesariamente cuando finaliza la situación, al ser más duraderas.

*Cogniciones.* Los colectivistas piensan a menudo en las necesidades de su endogrupo. Los individualistas tienden a centrarse en las necesidades personales, los derechos, poderes y contratos que han adquirido. Existe una menor preocupación por la consistencia cognitiva en las culturas colectivistas. Las relaciones entre actitudes y conductas son más débiles en las culturas colectivistas y relativamente fuertes en las culturas individualistas (Kashima y cols., 1992).

*Motivación.* La estructura motivacional de los colectivistas refleja receptividad y adaptación a las necesidades de los demás. La estructura motivacional de los individualistas refleja las necesidades internas, los derechos y las capacidades, incluida la capacidad de soportar presiones sociales (Markus y Kitayama, 1991).

La motivación de logro está socialmente orientada entre los colectivistas y orientada hacia el individuo en los individualistas. Yu y Yang (1994) han encontrado que aquellas personas con alto nivel de motivación hacia la orientación social prefieren empleos que proporcionen beneficios a su familia que trabajos que, sin tener tales beneficios, sean agradables. Es probable que los individualistas se encuentren motivados para demostrarse a sí mismos que tienen atributos deseables socialmente. Esto les conduce hacia un alto desarrollo personal. Sin embargo, en cuanto a la motivación, es relevante destacar que los colectivistas enfatizan el esfuerzo como determinante del resultado de una acción, y los individualistas dan más importancia a las habilidades.

*Actitudes.* Los colectivistas promueven actitudes que reflejan sociabilidad, interdependencia e integridad familiar. Los individualistas se inclinan por la confianza en uno mismo, la competición y distancia emocional del endogrupo. Mantener una opinión contraria a la del grupo es un claro indicador de mal carácter en las culturas colectivistas. Para los individualistas, las actitudes priman sobre las normas (Triandis, 1995).

*Normas.* En las culturas colectivistas hay más consenso acerca de los roles de los hombres y las mujeres que en las culturas individualistas (Triandis, 1995). Los colectivistas utilizan la igualdad o la necesidad como normas para distribuir recursos entre los miembros del endogrupo, y equidad respecto a los miembros de exogrupos (Smith y Bond, 1994), sobre todo si no se esperan interacciones posteriores con tales grupos. Muchos colectivistas consideran que cuando un miembro del grupo está en buena situación debe distribuir sus recursos entre el endogrupo.

*Valores.* Los valores de los colectivistas incluyen seguridad, buenas relaciones sociales, armonía con el endogrupo y relaciones personalizadas (Schwartz, 1994). Este autor identificó dos "clusters" colectivistas que ha denominado "armonía" y "conservación" y dos "clusters" individualistas, denominados "autonomía intelectual" y autonomía afectiva". Determinó los valores diferenciados colectivistas (seguridad familiar, orden social, respeto por la tradición, honrar a los padres y mayores, seguridad y buenos modales) e individualistas (curiosidad, apertura de mente, creatividad, tener una vida excitante y con variedad, llena de placeres) en una muestra de profesores y otros sujetos de 40 países. Encontró una dimensión ortogonal llamada "poder" versus "universalismo". El universalismo incluye la igualdad como valor, lo que se corresponde con la tipología de Individualismo y Colectivismo de Triandis (1995). Por ejemplo, un colectivista con valores de poder se corresponde con un colectivista vertical.

*Conducta Social.* El comportamiento de los colectivistas varía más en función del contexto que la conducta de los individualistas, lo que se muestra de manera acentuada en las diferencias de conducta con los miembros del endogrupo y los de exogrupos. En general, los colectivistas se comportan de forma diferente frente a cada familiar, compañero, vecino o conocido, y de manera más uniforme con los extraños. De todo ello resulta que la personalidad individual se hace menos evidente en las culturas colectivistas, puesto que la situación influye enormemente en la conducta social. Además, se ha observado que los colectivistas se comunican menos con los extraños que los individualistas (Triandis, 1995).

La conducta de los colectivistas varía más entre los ámbitos públicos y los privados que la conducta de los individualistas (Kim, 1994). Los colectivistas tienen menos

habilidades que los individualistas para relacionarse con extraños, pero una vez que se ha establecido una relación, esta suele convertirse en más íntima y duradera que en el caso de los individualistas.

Los colectivistas suelen utilizar el concepto de "bien limitado", similar al concepto de los juegos de "suma 0", que asume que los recursos son limitados y que si un exogrupo controla un recurso, esto es una amenaza para el endogrupo. Incluso cuando un evento aleatorio favorece a un exogrupo (como ganar la lotería), sienta mal en el endogrupo. Esto muestra que las conductas sociales hostiles pueden iniciarse incluso por acontecimientos aleatorios (Triandis, 1995).

La conducta social, especialmente en el tiempo libre, se desarrolla en grupos pequeños en el caso de los colectivistas, mientras que los individualistas prefieren la interacción en parejas. Es decir, la mayoría de las interacciones entre colectivistas se dan del individuo al grupo y entre los individualistas las interacciones ocurren entre dos individuos (Wheeler, Reis y Bond, 1989).

*Privacidad.* Los colectivistas consideran que los asuntos personales también son cuestión del grupo, es decir, que uno debe preocuparse por los problemas de sus amigos. El colectivo tiene derecho a conocer y regular lo que la gente hace y piensa en privado. (Ho y Chiu, 1994). Los individualistas mantienen que las personas deberían ocuparse de sus propios asuntos, que debe respetarse la privacidad y defienden la libertad de pensamiento.

El espacio también es tratado de forma distinta. Los colectivistas utilizan pocas divisiones del espacio y utilizan el mismo espacio para múltiples propósitos diferentes a lo largo del día. Los individualistas usan más divisiones y delimitan espacios específicos para distintas funciones (comedor para comer, dormitorio para dormir).

*Comunicación.* Es típico que los colectivistas mantengan una actitud de compartir sus pertenencias ("lo que es mío es tuyo"), mientras que los individualistas sostienen que cada uno debe tener sus cosas separadas ("no deben usarse mis cosas si no es con mi permiso"). Hablando, los colectivistas utilizan "nosotros" a menudo y se valen del contexto, usando gestos, tonos de voz diferentes, etc. para dar significados diferentes.

Los individualistas utilizan más el "yo" y hacen hincapié en el contenido. El silencio también se percibe de distinta forma. Es embarazoso para los individualistas y señal de fuerza para los colectivistas. De los colectivistas se espera que averiguen las intenciones del otro durante la comunicación, de modo que los mensajes suelen ser bastante indirectos y dependen de "pistas" como la distancia corporal, el contacto ocular y señales por el estilo. Los individualistas dicen lo que piensan, incluso a riesgo de dañar una relación (Triandis, 1995).

La comunicación entre colectivistas enfatiza el contexto y la preocupación por los sentimientos de los demás mientras que evita la devaluación de otros miembros del endogrupo. La comunicación entre los individualistas enfatiza la claridad (Triandis, 1994). Los colectivistas tienden a utilizar argumentos como el deber y la obligación para persuadir a los demás, y los individualistas utilizan argumentos que destacan las consecuencias desfavorables y los perjuicios para el individuo.

*Resolución de conflictos.* Los estilos de resolución de conflictos de los colectivistas utilizan patrones de obligación, evitación, integración y compromiso en mayor medida que los individualistas. Aunque los colectivistas tratan con más cuidado de mantener las relaciones, una vez que la situación es claramente hostil, son más rotundos que los individualistas y tienden a ser más drásticos (Moghaddam, Taylor y Wright, 1993).

*Moralidad.* La moralidad entre los colectivistas depende del contexto y el valor supremo es el bienestar del colectivo. Se argumenta que Kohlberg presenta una perspectiva moral individualista y androcéntrica. La perspectiva de Kohlberg hace hincapié en principios abstractos y derechos como muestras de los estadios de desarrollo moral más maduros. Una perspectiva colectivista, enfatiza la cohesión grupal. Según una perspectiva oriental, como la de Confucio, la preocupación por los demás comienza con la preocupación hacia la familia y gradualmente se extiende a círculos más amplios (concepto similar a la descentración en Kohlberg). Sin embargo, Confucio no concibió que estos círculos se ampliaran para abarcar a toda la humanidad. En este sentido, la moralidad más abstracta consiste en considerar a toda la humanidad como miembro del propio endogrupo, aunque sería necesario determinar si algún ser humano es capaz de mostrar una preocupación "universal".

La moralidad en las culturas colectivistas se vincula a la adherencia a múltiples reglas, que pueden llegar a ser muy específicas. Si la conducta de uno es en su mayor parte compatible con las reglas del endogrupo, entonces se considera que el individuo es moral. Los principios abstractos propuestos por Kohlberg para su estadio 6 tienen poca cabida en este marco.

*Responsabilidad.* En las culturas colectivistas el grupo es responsable de las faltas de sus miembros, mientras que en las individualistas, cada uno es responsable de lo que hace.

*Personalidad.* Los aloécnicos se muestran altos en afiliación y los idiocéntricos en dominancia (Hui y Villareal, 1989).

Tetlock, Peterson y Berry (1993) encontraron que los individuos con una integración cognitiva alta tendían a ser más idiocéntricos, mientras que aquellos con poca complejidad cognitiva se inclinaban por el alocentrismo. Los colectivistas horizontales tienen una tendencia hacia la auto reducción (modestia), mientras que los individualistas verticales son proclives a la auto apreciación (presunción). El individualismo se vincula a la autonomía, creatividad y orientación hacia el logro. El colectivismo se relaciona con una alta sensibilidad al rechazo y tendencias a afiliarse, y se relaciona negativamente con la necesidad de singularidad y la necesidad de un control interno (Yamaguchi, 1994).

*Conducta profesional.* Los colectivistas son más proclives a evaluar, elegir y promocionar a otros sobre la base de su lealtad y antigüedad que sobre la base de sus atributos personales. En cambio, los individualistas suelen fijarse más en los atributos personales que en la información relativa a la situación dentro del grupo.

#### **5.4.5. VENTAJAS DE LA VIDA EN GRUPO.**

En una cultura, pueden delimitarse dos tipos de factores: los factores de individualismo (factores I); y los factores de colectivismo (factores C). Los factores I reflejan la complejidad cultural, riqueza y modernidad y están en función de la educación, sexo

masculino, vida urbana, clase social alta y movilidad geográfica y social. Los factores C requieren que el individuo actúe como espera su endogrupo y reflejan factores como la homogeneidad cultural, alta densidad de población e aislamiento de otras culturas o grupos. Los factores C son más fuertes cuando existe una amenaza externa y los miembros de una cultura se dan cuenta de que la supervivencia depende de la interdependencia. El Individualismo alcanza sus cotas más altas cuando los factores I son numerosos y los factores C escasos. Cuando ocurre a la inversa, predomina el colectivismo.

#### **5.4.6. CAMBIOS DE COLECTIVISMO A INDIVIDUALISMO.**

La riqueza, exposición a los medios de comunicación de masas y modernización pueden contribuir a un cambio hacia el individualismo. Yang (1988) investigó la cuestión de si la modernización acabará ocasionalmente eliminando toda diferencia intercultural. De un conjunto de 20 características encontradas en las sociedades modernas, 12 se corresponden con el Individualismo. En concreto, el énfasis en la eficacia personal, baja integración con los familiares, actitudes igualitarias, apertura a la innovación, igualdad sexual, motivación de logro, independencia, autoconfianza, participación activa, asunción de riesgos y orientación legal no localista se encuentran en ambos patrones. La conclusión de Yang fue que la modernización conlleva cambios sólo en aquellos aspectos que resultan funcionales para la vida moderna, y que en cualquier cultura puede existir otro tipo de elementos. Aunque ocurra cierta convergencia, esta no conlleva la eliminación de las diferencias culturales. En concreto, las manifestaciones artísticas y el ocio siempre tendrán contenido cultural específico.

Las ventajas del colectivismo se revelan cuando los recursos son escasos pero no se hacen tan evidentes en sociedades más complejas y diferenciadas. La importancia de la clase social y la riqueza como determinante del Individualismo es enorme. Puede ser la principal variable diferenciadora entre Individualismo y Colectivismo. Dentro de un mismo país pueden existir grandes cambios de Individualismo a Colectivismo debido a las diferencias de clase social.

Como señala Triandis (1995), a medida que las sociedades evolucionan de la caza y recolección a la agricultura y luego a la sociedad industrial y de la información, las ventajas de la vida en grupo primero se incrementan y después disminuyen. Según estas ventajas disminuyen, la conducta adquiere un carácter más formal, el comercio se convierte en una actividad habitual (orientación de precio de mercado) y los contratos cobran importancia. La conducta se convierte en una función de factores inmediatos o a corto plazo a medida que se avanza hacia el Individualismo.

De esta manera, los cambios ecológicos (forma de ganarse la vida), la riqueza, la movilidad (social y geográfica) y el desplazamiento de ambientes rurales a urbanos contribuyen a favorecer el paso de Colectivismo a Individualismo. La forma de producción (individual o en grupo) también es un factor relevante en este cambio. Por último, los medios de comunicación de masas provocan una tendencia al individualismo porque están diseñados para fomentar el placer y entretenimiento en lugar de inspirar a la gente a cumplir con su deber.

*Tamaño familiar.* El tamaño de la familia también contribuye a estos cambios. Si es grande, se hace necesaria cierta cantidad de reglamentación y rigidez, es decir, Colectivismo, para que la convivencia sea armoniosa. De hecho, el colectivismo es mayor entre las familias grandes que entre las pequeñas. En las familias uniparentales la apertura es grande, puesto que un solo padre no puede sustituir a un colectivo como fuente generadora de normas. La apertura se relaciona negativamente con el autocontrol, que a su vez se relaciona negativamente con la conducta criminal. Esta relación concuerda con la relación entre apertura, individualismo y agresión (Triandis, 1995).

Además, si la familia tiene un solo hijo, puede desarrollar una crianza totalmente idiosincrática para ese niño, que podrá desarrollar su individualidad al máximo. En estos casos no prima tanto la armonía familiar como el desarrollo personal del niño.

Otra de las variables que afectan a los factores I y C es la cantidad de elecciones disponibles. En la mayoría de las sociedades los hombres tienen más capacidad de elección que las mujeres, lo que conduce a que estas presenten menos factores I. A su

vez, se preocupan más del cuidado de los niños, lo que aumenta sus factores C. Así pues, los hombres suelen ser más individualistas y las mujeres más colectivistas.

#### **5.4.7. FACTORES SITUACIONALES.**

A medida que uno se relaciona con grupos más amplios, surgen mayores posibilidades de elección, de modo que los factores I son más grandes. Además, la implicación emocional del individuo por el colectivo suele disminuir si el colectivo es muy grande. Se puede esperar que las personas pertenecientes a colectivos muy amplios sean fuertemente individualistas.

Por otro lado, según la situación, los grupos sociales desarrollan diferentes grados de restricción conductual. En una fiesta o bar hay mayor apertura, en la iglesia, rigidez, puesto que se programan ciertas conductas religiosas como rezar o arrodillarse y la mayoría del resto de conductas (comer, charlar) están prohibidas.

Por último, las burocracias crean rigidez (reglamentos, leyes). En situaciones en las que la presencia de las burocracias es preponderante, hay más colectivismo. Cuanto más amplio sea el endogrupo de estudio, surgirán mayores factores I. Dependiendo del tipo de grupo y de la situación habrá más o menos factores C. Dependiendo de las situaciones más comunes en una cultura, habrá más Individualismo o Colectivismo.

#### **5.4.8. SECUENCIA EVOLUTIVA DEL INDIVIDUALISMO Y EL COLECTIVISMO.**

Como se ha comentado, existen una serie de procesos y factores vinculados al Individualismo y Colectivismo:

- La homogeneidad cultural conduce a la rigidez, y por tanto al Colectivismo. La heterogeneidad cultural lleva a la apertura y consecuentemente, al Individualismo.



- La estabilidad dentro de una cultura lleva al Colectivismo. La inestabilidad al Individualismo.
- Una gran densidad de población tiende a crear rigidez, lo que conduce al Colectivismo. Poca densidad crea apertura, y por consiguiente, Individualismo.
- Las amenazas externas llevan al Colectivismo vertical. Si no hay amenazas es posible que surja el Individualismo horizontal.
- La escasez de recursos a veces requiere que las autoridades regulen como se reparten. Esto provoca que aparezca un Colectivismo vertical. Si los recursos son abundantes, la presión es hacia el Individualismo horizontal.
- Cuando hay premura de tiempo para llevar a cabo una acción, la situación se inclina hacia el Colectivismo vertical. Si no hay presiones de tiempo, suele haber Individualismo horizontal. Esta es una variable situacional, que modifica la conducta sólo temporalmente. Sólo si ocurre un fenómeno persistente es posible que la situación se institucionalice y se incorpore a la cultura.
- Cuando la situación requiere que se ponga en funcionamiento determinado patrón cultural, las normas de ese patrón se harán salientes y la gente actuará como si ese patrón fuese el patrón cultural apropiado. De nuevo, esta suele ser una situación temporal.
- Las conductas cooperativas para conseguir recursos suelen llevar a que las autoridades hagan hincapié en el Colectivismo vertical y que los agentes de socialización aprueben las virtudes colectivistas. La presencia de una autoridad reconocida en una situación dada conduce al Colectivismo. Si los recursos pueden ser obtenidos individualmente, hay una presión hacia el Individualismo. Este factor hace que en las sociedades más humildes aumente el Colectivismo, puesto que las ocupaciones suelen ser rutinarias y que en las sociedades ricas aumente el Individualismo, pues se necesita creatividad.
- Si las conductas de un individuo están restringidas o existen pocas opciones de acción en la sociedad donde vive, la situación lleva al Colectivismo. Si no existen

tales restricciones, aumenta el Individualismo. Cuanto más posible sea la movilidad social de un individuo, como ocurre en muchas sociedades individualistas, mayor número de individuos intentarán mejorar su estatus. Sin embargo, los subgrupos que experimentan discriminación y a los que se les impide avanzar, se harán más colectivistas y emplearán métodos colectivistas para mejorar su estatus.

- Si los objetivos valorados en una cultura se alcanzan a través del colectivo, hay tendencia al Colectivismo. Si los objetivos se alcanzan individualmente, predominará el Individualismo.
- Cuando el individuo representa a un grupo, hay tendencia al Colectivismo. Si actúa por sí solo, la presión es hacia el Individualismo. Por supuesto, en las culturas colectivistas los individuos representan más a menudo a colectivos que a sí mismos, lo contrario de lo que ocurre en culturas individualistas.

Uno de los resultados del Colectivismo es que las gente se siente bien haciendo lo que le exigen las normas (Bontempo, Lobel y Triandis, 1990). También incrementa la posibilidad de que halla conformidad con las normas de grupo, y favorece el desarrollo de fuertes tradiciones. Todos estos factores provocan que el patrón colectivista se haga habitual. En este caso, la gente actúa de forma automática, sin pensar, de manera colectivista. De manera similar, el Individualismo compensa al individuo con un sentido de control personal, libre de restricciones, y placer en hacer lo que uno desea, de manera que también acaba actuándose de esta manera de forma automática.

#### **5.4.9. DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA.**

El globo terráqueo ha sido dividido en 6 partes por los antropólogos culturales (Triandis, 1995) en función de cuestiones como las estructuras familiares y las familias de lenguas. Las regiones identificadas como áreas culturales genéricas han sido el *Circum Mediterraneum* (regiones circundantes al Mediterráneo, incluyendo Europa y el norte de África); África subsahariana; El sur de Asia; El Este de Asia; el Pacífico; Los

pueblos indígenas Norteamericanos y los indígenas Sudamericanos. Cada cultura refleja las influencias de estas áreas en distinta proporción.

Schwartz (1994) encontró que ciertos países, como Estonia, Singapur, Turquía y Malasia eran considerablemente colectivistas, mientras que países como España, Estados Unidos, Francia, Dinamarca e Inglaterra eran predominantemente individualistas. Realizó un análisis estadístico de su inventario de valores y encontró dos factores que explicaban el 73 por ciento de la varianza. El primero contrastaba Individualismo y Colectivismo. El segundo contrastaba armonía y jerarquía con dominio. El Colectivismo horizontal implicaría Colectivismo y armonía; el Colectivismo vertical, Colectivismo y jerarquía; El individualismo horizontal corresponde a Individualismo y armonía y el vertical a Individualismo y jerarquía.

En suma, desde una perspectiva mundial, los individualistas son una minoría, que probablemente no exceda el 30% de la población, aunque a medida que una sociedad avanza hacia la modernidad, se incrementa el individualismo (Triandis, 1995).

### **5.5. IMPLICACIONES DEL INDIVIDUALISMO Y EL COLECTIVISMO PARA EL INDIVIDUO.**

Semin (1995) analiza las consecuencias del individualismo y el colectivismo en cuanto al significado del individuo como persona. Existen instancias en las que el significado personal está completamente vinculado a relaciones que se encuentran formalizadas y contextualizadas dentro de una organización social. Para los colectivistas la distinción entre endogrupo y exogrupo es mayor que para los individualistas.

En las culturas occidentales, el significado personal se relaciona con la unicidad y la realización de esta unicidad a través de valores como el auto-desarrollo. El papel que el medio social juega en las culturas individualistas se vincula a las posibilidades que ofrece para expresar y desarrollar las habilidades personales, las cualidades y la personalidad del individuo. De esta manera, el medio social determina las condiciones que utiliza el individuo tomar decisiones estratégicas sobre las posibilidades que tiene de desarrollarse como persona y sirve como marco de referencia para que el individuo se compare y mida a sí mismo. En las ciudades, el patrón familiar cambia de la familia tradicional amplia a la familia nuclear y se debilita el apoyo social. Por ello, se ha observado que una de las consecuencias del cambio de colectivismo a individualismo es la aparición de alienación en el individuo (Triandis, 1995). La segregación de niños y adultos en los entornos urbanos implica que son los valores del grupo de iguales y no los de los padres los que adoptan los niños.

Existe todo un elenco de características en ambas orientaciones sociales. Así, en cuanto a las atribuciones. Los individualistas consideran que las causas de la pobreza se deben a factores individuales (como la falta de motivación) mientras que los colectivistas lo atribuyen a factores colectivos (políticas sociales erradas) (Zucker y Weiner, 1993). Esto sugiere que las personas pertenecientes a cada tipo de cultura basan alguna de sus percepciones sobre el entorno en su orientación.

Respecto a los patrones de personalidad en cada orientación, Yamaguchi (1994), utilizando una muestra de escolares japoneses encontró que el Colectivismo correlaciona positivamente con las puntuaciones obtenidas utilizando escalas que medían: afiliación ( $r_{xy} = .29$ ); sensibilidad al rechazo ( $r_{xy} = .36$ ); autoconcepto público

( $r_{xy} = .29$ ); automonitorización ( $r_{xy} = .22$ ); y ansiedad social ( $r_{xy} = .14$ ) y negativamente con necesidad de unicidad ( $r_{xy} = -.43$ ). Los individuos más mayores puntuaban más alto en Colectivismo. Puntuaciones altas en Colectivismo también se relacionan con una tendencia al “falso consenso” (creencia de que los demás comparten las actitudes, valores y creencias propios;  $r_{xy} = .18$ ,  $p < .02$ ). Aquellos que puntuaban alto en Colectivismo deseaban que las personas fueran todas igual de inteligentes y no les gustaba que un individuo destacase demasiado por su competencia. Los individuos idiocéntricos son menos sensibles hacia los demás, muestran menos interés sobre la información sobre comparación social, prestan menos atención al estatus de los demás y se preocupan menos por las propiedades comunes. Aquellos sujetos individualistas altos en automonitorización, prestan atención a lo que los demás quieren de ellos. En las culturas colectivistas, los sujetos con una monitorización interna alta simplemente se comportan de manera más apropiada en cada situación social (Triandis, 1995). Por otro lado, el Colectivismo se asocia a una autoestima baja y con un menor sentido de bienestar personal.

Por último, Gouveia y Clemente (1998) recopilan una serie de variables relacionadas con el individualismo y colectivismo. Así, el tamaño de la familia y la proporción de habitantes por metro cuadrado en la vivienda son importantes, en el sentido de que si la familia es grande o el espacio pequeño, la armonía es esencial y por tanto, se tiende al colectivismo.

Los individualistas consideran a la persona como unidad básica de percepción social y tienen una percepción autocomplaciente sobre sus propias habilidades, mientras que los colectivistas son más realistas y consideran al grupo como la unidad básica de percepción.

En situaciones embarazosas, los colectivistas sufren un mayor desconcierto que los individualistas y son más susceptibles a la percepción de los demás y su imagen pública.

Los roles sociales y sexuales están más definidos en las sociedades colectivistas. En cuanto a la distribución de recursos, los colectivistas se basan en conceptos de igualdad o necesidad con los miembros del endogrupo y de equidad con los pertenecientes a exogrupos.

### **5.5.1. IMPLICACIONES EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES.**

Los colectivistas son proclives a tener pocas relaciones pero estas suelen tener un carácter íntimo. En cambio los individualistas tienen muchas relaciones pero con poca intimidad. Los individualistas pertenecen a muchos grupos y se unen a ellos y los abandonan con frecuencia. Puesto que los individualistas deben esforzarse por mantener sus relaciones, tienden a desarrollar habilidades para lograr una interacción superficial efectiva con otras personas (Wheeler, Reis y Bond, 1989). Los colectivistas también deben esforzarse para mantener sus relaciones, especialmente con miembros de otros grupos, de modo que frecuentemente intercambian regalos. La diferencia es que en el caso de los individualistas se espera que improvisen y no tienen acceso a normas establecidas sobre conducta social, mientras que los colectivistas simplemente siguen las reglas y no necesitan habilidades especiales.

Triandis (1995) ha recogido una serie de aspectos característicos de las relaciones establecidas por individualistas y colectivistas. Uno de los aspectos de las relaciones interpersonales destacables en cada orientación es el de la eficacia percibida. Los colectivistas se sienten más eficaces trabajando dentro del grupo al que pertenecen. Los individualistas se consideran más eficaces trabajando por su cuenta. También es destacable que mientras que los individualistas valoran la heterogeneidad en el grupo, los colectivistas prefieren que exista homogeneidad. Los individualistas también valoran más el amor romántico en las relaciones, probablemente por que tienen menos lazos afiliativos que los colectivistas y por esto mismo, valoran especialmente la dignidad personal, mientras que los colectivistas se preocupan también por la dignidad de su grupo y del resto de sus miembros. Es menos probable que los colectivistas eludan sus obligaciones cuando trabajan con miembros de su grupo. Los individualistas son más proclives a aprovechar situaciones en detrimento de otras personas de su grupo (permitiendo que hagan su parte del trabajo, que les inviten, etc.).

Respecto al conflicto interpersonal, tanto los colectivistas como los individualistas (grupal o individualmente) se ven envueltos en conflictos, pero con diferente probabilidad. En las culturas colectivistas el conflicto suele ser intergrupal, delimitado por cuestiones étnicas, de lenguaje, religiosas o raciales. El conflicto es entre colectivos, y su propósito es mejorar el estatus, las condiciones económicas o se debe a cuestiones

territoriales. En las culturas individualistas la alienación parece ser la causa de los conflictos.

### **5.5.2. IMPLICACIONES EN LAS RELACIONES INTERGRUPALES.**

Una serie de implicaciones para las relaciones entre los grupos ha sido examinada por Triandis (1995). Existe un efecto de cada orientación en las relaciones intergrupales que puede observarse en diferentes procesos. Por ejemplo, respecto al prejuicio y la discriminación hay dos tendencias contradictorias. Los colectivistas se identifican más con su grupo y por tanto son más etnocéntricos. Los individualistas verticales tienden a tratar de diferenciarse de los demás y suelen despreciar a los miembros de otros grupos en un intento de ganar la "competición" por alcanzar o mantener una posición privilegiada. En cambio, los individualistas horizontales no suelen presentar tendencias a la discriminación.

Es probable que aquellos con mayor tendencia al prejuicio y la discriminación sean los colectivistas verticales, seguidos de los individualistas verticales, luego los colectivistas horizontales y sin apenas relación con el prejuicio, finalmente los individualistas horizontales.

En las sociedades en las que la movilidad social es grande, es muy posible que las personas no estén seguras del estatus en que se encuentran. Esto constituye una motivación para discriminar a los demás en un intento de conservar la propia posición social. Esto ocurre especialmente con los individualistas verticales.

Otros factores pueden influir en estas tendencias, como la crianza del niño, la competición laboral etc.

En cuanto al conflicto intergrupal, los individualistas prescinden de factores antecedentes al mismo como la historia o el contexto, evalúan las ventajas y desventajas de cada solución y optan por las que maximizan los beneficios. Para ellos todo tiene un precio y les gusta estipular los resultados en términos contractuales, evitando la discusión de principios abstractos.

Los colectivistas, en cambio, no disgregan el conflicto en sus componentes y lo consideran en su conjunto. Para ellos ciertos aspectos son negociables y las negociaciones deben establecerse sobre las bases de la confianza entre las partes, lo que requiere conversaciones informales antes de las negociaciones formales.



### **5.6. CRÍTICAS AL CONSTRUCTO DE INDIVIDUALISMO Y COLECTIVISMO.**

Una de las principales críticas al concepto de individualismo/colectivismo es su utilización de forma general y vaga debido a la cantidad de ámbitos en los que se utiliza. Si el constructo es empleado para explicar cualquier cosa, es posible que al final acabe no explicando nada. Como señala Kagitçibasi (1994) una de las posibles razones de la vaguedad del constructo puede ser que la investigación y su conceptualización son muy recientes.

Otro problema es semántico y tiene que ver con las connotaciones valorativas de los términos del constructo. Mientras que Hofstede (1980) propone el continuo de individualismo/colectivismo como una dimensión cultural y nacional, los psicólogos lo han analizado desde la perspectiva del individuo y este cambio entre los niveles macro y micro ha conllevado cierta confusión conceptual.

Además de la confusión creada por la utilización de los términos individualismo y colectivismo a distintos niveles, sus connotaciones valorativas son problemáticas. Colectivismo se asocia a un significado peyorativo relacionado con la conformidad a las normas grupales, comportamiento de masa, y desindividuación, aparte de tener connotaciones políticas. Por supuesto, este significado peyorativo puede ser debido a la perspectiva occidental de la mayor parte de los investigadores y en concreto americana que valora muy altamente el individualismo (Kagitçibasi, 1994).

También queda por resolver el problema de si el individualismo y colectivismo son dos polos opuestos de una misma dimensión o se trata de dimensiones independientes y si son estados específicos y situacionales o pueden ser generalizables como rasgos a través de diferentes situaciones (Kagitçibasi, 1994).

El individualismo puede ser concebido como una expresión de la necesidad de autonomía mientras que el colectivismo lo sería por necesidad de vinculación. Sin embargo, no debe concebirse un individualismo que rechace la vinculación o un colectivismo que no reconozca la necesidad de autonomía, porque tanto una como otra son necesidades humanas básicas. Kagitçibasi plantea una tipología paralela a la de Hofstede y Triandis desde una perspectiva relacional (Gouveia y Clemente, 1998). En

concreto, propone las dimensiones de independencia frente a interdependencia. En su modelo de familia propone la existencia de tres patrones:

- *Patrón X.* Básicamente interdependiente, centrado en las relaciones interpersonales, la obediencia a la autoridad y en la dependencia material y emocional.
- *Patrón Z.* Fundamentalmente independiente e individualista. Basado en una educación en la autonomía, confianza en uno mismo e independencia en todos los aspectos.
- *Patrón Y.* Un modelo mixto que mantiene la dependencia en el nivel emocional y la independencia en el nivel material. La socialización mezcla atributos de autonomía y de control.

El patrón X, o modelo colectivista está basado en la comunidad (absoluta interdependencia); el patrón Z, o modelo individualista en la agencia (independencia); y el Y, es una síntesis de ambos.

En el plano individual, un individuo independiente se caracteriza por ser unitario, estable y delimitado frente al sistema social. El énfasis está en las habilidades, pensamientos y sentimientos personales; ser único y expresar el propio yo; y ser directo en la comunicación. En cambio, el individuo interdependiente es flexible y variable, definiéndose por aspectos como atributos externos como el estatus, los roles y las relaciones personales; la adaptación y pertenencia al grupo; cumplir las expectativas de los demás; y ser indirecto en la comunicación.

Además, la vinculación se concibe dentro de dos dimensiones, material y emocional. El modelo individualista (patrón Z) implica independencia en ambas dimensiones, el modelo colectivista (patrón X) implica interdependencia en ambas, y el modelo sintético (Patrón Y) asume independencia en la dimensión material e interdependencia en la emocional. Por ejemplo, en el patrón X, las relaciones padre-hijo están orientadas a la obediencia, en el Z, se hace énfasis en la autonomía y capacidad personal y en el patrón Y, en cambio, se hace hincapié tanto en el control/dependencia como en la

autonomía. Kagitçibasi considera que el modelo Y es un patrón en el que el modelo de familia está optimizado porque integra tanto las necesidades de vinculación como las de autonomía a lo largo de la socialización del niño.

### **5.7. RELACIÓN ENTRE INDIVIDUALISMO Y COLECTIVISMO, RAZONAMIENTO MORAL Y OTROS FACTORES.**

De acuerdo con Schwartz (1986) el Colectivismo tiene claras ventajas para las "situaciones interpersonales", es decir, para aquellas relaciones sociales que incluyen grupos reducidos, como la familia o los compañeros de trabajo, donde la gente se encuentra con situaciones en las que interactúa cara a cara con personas con las que se relacionará durante un largo período de tiempo. En la mayor parte de estas situaciones, el conseguir beneficios no es la cuestión principal.

En cambio, el Individualismo tiene grandes ventajas en situaciones en las que el individuo trata con colectivos grandes, como el estado, o en situaciones en las que el logro económico es de importancia. Se trata de "situaciones con colectivos numerosos". Es decir, desde el punto de vista personal. En las "situaciones interpersonales" debe primar el Colectivismo, y en "situaciones con colectivos numerosos" el Individualismo. En las sociedades individualistas suele respetarse los derechos humanos, haber posibilidades de desarrollo personal y libertad de movimiento y pensamiento.

En las sociedades en las que el grupo primario (familia o equivalente) proporciona fuertes vínculos sociales, existen ciertos beneficios como menores índices de suicidio y divorcio y mejores niveles de salud mental. En estas sociedades, el grupo primario funciona también como el grupo normativo de referencia, proporciona apoyo emocional, castiga las desviaciones de la norma, es homogéneo, controla la conducta y tiene frecuentes ritos, existen mitos, una ideología coherente y señas de identidad.

*Colectivismo.* El colectivismo comporta ciertas ventajas. Es palpable que la delincuencia y los niveles de criminalidad son relativamente bajos si comparamos ambientes rurales con urbanos o si comparamos sociedades estables y sociedades en evolución. Una de las cuestiones que merecen resaltarse es el tipo de moralidad presente en dichas culturas.

En los estudios sobre moralidad revisados por Eckensberger (1994) se pone de manifiesto que, universalmente, los niños atraviesan ciertas etapas de desarrollo moral. En el estadio 1 la moralidad se centra en el castigo y la obediencia se considera fundamental. Se trata de una visión "primitiva" de la moralidad. En el estadio 2 los individuos siguen las reglas si estas le benefician, Se considera que lo justo es un intercambio equitativo, un buen trato. Es un tipo de perspectiva individualista, aunque rudimentaria. En el estadio 3 uno hace lo que el grupo espera de él y de su rol. Es una visión colectivista primaria. En cambio, en el estadio 4 uno hace lo que es su deber, y respeta las leyes excepto si entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Es una posición colectivista más sofisticada. En el estadio 5 el énfasis se pone en el contrato social y los derechos individuales. Se asume el hecho de que la gente tiene multitud de opiniones y que los valores y normas de cada uno son relativos al grupo al que pertenece. De todas maneras existen valores que no son relativos como la vida o la libertad, que deben defenderse aún en contra de la opinión de la mayoría, si es necesario. Esta es una perspectiva individualista más avanzada, aunque conserva algunos elementos colectivistas. Por último, en el estadio 6, es cuando se alcanza una perspectiva más individualista. Este estadio se centra en los principios éticos fundamentales. Las leyes y normas específicas sólo son válidas si son consistentes con estos principios. Ciertos principios, como la justicia, la igualdad de derechos humanos, o el respeto por la dignidad humana no son negociables. Esto es fundamentalmente una perspectiva individualista.

La revisión de estudios transculturales de los estadios de razonamiento moral mostró que como norma general los niños desarrollan sus ideas sobre moralidad siguiendo esta línea. Los resultados mostraron que los estadios 1, 5 y 6 son infrecuentes y los estadios 2, 3 y 4 se encuentran en la mayor parte de las culturas. El nivel superior alcanzado por un niño refleja el nivel socioeconómico de los padres (El estadio alcanzado se incrementa en función del nivel económico), y el entorno rural o urbano de la muestra (en ambientes urbanos se alcanzan estadios más altos), la religión (el fundamentalismo está asociado a un bajo nivel de desarrollo económico), y educación (las muestras con más educación puntúan en estadios más altos).

En definitiva, muchos de los factores que favorecen el cambio de Individualismo a Colectivismo, también se asocian a situarse en estadios más altos de razonamiento

moral. En cualquier, caso, la relación entre estas orientaciones y el nivel de razonamiento moral no es clara. Los niveles más altos de desarrollo moral se dan en los kibbutz de Israel y en las clases favorecidas en Alemania, Estados Unidos, Taiwan y la India. Los miembros de las clases inferiores obtienen menores puntuaciones, estando los menores niveles dentro de los países con escaso desarrollo. La clave está en que los estadios 5 y 6 presentan pocos elementos que los colectivistas encuentran apropiados. No hay mención al bien común, armonía social, seguridad familiar, autocontrol o valores orientales como la no violencia, el valor de cualquier forma de vida o la felicidad colectiva. Es decir, que la tipología de estadios de desarrollo moral favorece que los individualistas obtengan mejores puntuaciones.

Otra cuestión que afecta a la moral es la de los superiores índices de crimen que se asocian al individualismo. Está claro que los controles sociales y el autocontrol tienen un papel importante en la evitación del crimen, y en las sociedades individualistas existe menos control sobre el individuo. Además, los homicidios, el abuso de drogas y el suicidio son menores cuando existen fuertes lazos sociales entre los individuos.

Aunque en este sentido presenta evidentes ventajas, por otro lado el colectivismo también es causa de inconvenientes. Provoca una resistencia a romper los lazos afiliativos en aras de mejorar las condiciones de vida (si es necesario abandonar a la familia por razones de trabajo o de estudios). La crianza de niños bajo premisas colectivistas tiene la desventaja de empeorar la autoestima del niño. Los adultos son cumplidores pero no innovativos y los niveles de bienestar y satisfacción son menores. Esto puede reflejar la insatisfacción que provoca cumplir con los propios deberes en detrimento del desarrollo personal (Triandis, 1995). En un plano más amplio, el colectivismo extremo puede conducir en el ámbito político a regímenes que subordinan al individuo a los objetivos del estado y a gobiernos extremistas. Los crímenes de masas y atrocidades se asocian más frecuentemente con el Colectivismo extremo que con el Individualismo, así como el uso de la violencia al tratar con exogrupos. En el Colectivismo vertical, se desestiman en cierto sentido los avances científicos, pues se ven con suspicacia como fuentes de “verdad” que compiten con el poder establecido. En esta línea, los colectivistas se encuentran más anclados al pasado y las tradiciones que los individualistas, lo que pone trabas a su progreso económico.

En definitiva, en el plano personal, el colectivismo es un patrón social muy deseable, mientras la interacción sea con miembros del mismo grupo. No es adecuado cuando implica a grandes colectivos, especialmente cuando la interacción se dirige a miembros de otros grupos.

*Individualismo.* La mayor ventaja del Individualismo se encuentra en la relación de un individuo con un colectivo numeroso y en la producción y distribución de actividades. Con relación a los grandes colectivos, el Individualismo, implica que se respetan los derechos humanos, que es posible una sociedad multicultural y que hay democracia. Si una persona comete un crimen, esa persona, y no todo su colectivo, es castigada. La cultura favorece el progreso y el desarrollo individual y recalca la creatividad, la libertad, la igualdad ante la ley el dominio y el éxito.

El Individualismo se relaciona con una alta producción per cápita (Hofstede, 1980). Esta relación entre riqueza e Individualismo es circular. Aquellos que son ricos pueden hacer su voluntad, incluso invertir en proyectos demasiado arriesgados para su grupo de pertenencia. Alguno de estos proyectos triunfa, de manera que el inversor se hace más rico. La riqueza conlleva mayor libertad de elección para el individuo, lo que incrementa el Individualismo.

Los individualistas se sienten más eficaces. Puesto que su autoestima es alta, no les importa tanto arriesgarse, de modo que el éxito suele asociarse al Individualismo.

Por supuesto, el Individualismo no comporta ventajas en todos los campos. También se vincula a la soledad y la falta de apoyo social, y está relacionado con altas probabilidades de conflicto familiar y de divorcio. Los individualistas son vulnerables a sentimientos de alienación, narcisismo e tendencias a actuar únicamente en interés de uno mismo (Triandis, 1995). De esta manera, aunque el Individualismo cultural generalmente genera instituciones conductas y cogniciones democráticas, también conduce al narcisismo. El narcisismo a su vez incrementa inevitablemente los índices de divorcio y la proporción de familias uniparentales. El narcisismo surge en entornos en los que los recursos son muy abundantes (estrellas del espectáculo, famosos) o muy

escasos. El Individualismo exagera estas tendencias. Gran Bretaña es el país más individualista de Europa (Hofstede, 1980) y a la vez el que tiene mayor número de familias con un solo padre.

La competitividad extrema que provoca el Individualismo vertical también provoca ansiedad y frustración, por mantener los objetivos o por fracasar en ellos, y favorece la discriminación. La competitividad extrema puede perjudicar a la creatividad cuando es demasiado absorbente. La competitividad extrema se relaciona negativamente con la creatividad y por otro lado, se ha observado que la cooperación hace que los individuos tengan un mayor sentido de la valía personal, mientras que los individuos más competitivos son más vulnerables al fracaso. También se asocian al Individualismo altos índices de ataques cardíacos, bajo nivel de participación democrática (voto), y un mal ajuste personal (Triandis, 1995).

Así pues, la violencia, delincuencia y el crimen, además de la soledad, inseguridad y tensiones familiares, guardan relación con el Individualismo. Una libertad excesiva conduce a la soledad, alienación y la competición despiadada. Donohue (1990) ha encontrado asociaciones entre una excesiva libertad y crimen infantil, embarazos juveniles, abuso de sustancias, suicidio, homicidio, carencia de domicilio, separación, divorcio y el SIDA. Este autor argumenta que la excesiva libertad conduce a la falta de referencias morales y al aislamiento.

### **5.7.1. ORIENTACIÓN SOCIAL Y ESTADIO MORAL.**

#### **5.7.1.1. La teoría de Kohlberg.**

La teoría evolutiva del razonamiento moral propuesta por Piaget y Kohlberg en la que se propone un cambio evolutivo hacia una autonomía de principios construidos por uno mismo parece idealizar la independencia respecto a la colectividad y refleja, por tanto, individualismo. Esto ocurre tanto en el caso de Piaget, con su paso de la heteronomía a la autonomía como con Kohlberg, que sostiene que se pasa de una moralidad



preconvencional a convencional, y de esta última a una moralidad postconvencional regida por principios. En esta línea, Lyons (1988) indica que las actitudes sobre cuestiones morales en los individuos interdependientes varía en función de su percepción de la información contextual sobre las necesidades y las relaciones de las personas afectadas dentro de los dilemas morales que se les planteen. Lyons sugiere que la independencia, por su parte, es propia de la idea kohlbergiana de razonamiento moral postconvencional de justicia, en la que el individuo es un agente moral autónomo que toma sus decisiones de manera racional en función de un conjunto de valores propios que trascienden su propio interés y las normas sociales establecidas.

Sin embargo, tanto Piaget como Kohlberg describen los niveles más avanzados de juicio moral en términos discrepantes con el individualismo. En el nivel más avanzado, la base de la moralidad es la cooperación, la interdependencia, la mutualidad, el bienestar general y la reciprocidad en las relaciones sociales, todo lo contrario que la orientación unilateral. En la formulación de Kohlberg, la forma más clara de individualismo está en uno de los estadios inferiores, el segundo.

El que se tilde de individualista la concepción de la moralidad de Piaget y Kohlberg, proviene de la afirmación de que en los niveles superiores, los juicios morales no están definidos por los sistemas sociales constituidos, sino por principios morales independientes al sistema social. Cuando se afirma que se trata de una concepción individualista, también se le achaca que el desarrollo del razonamiento moral se conciba como un proceso de autoconstrucción del individuo, sin tomar en cuenta que este proceso de autoconstrucción se hace a través de la interacción con el medio social (Turiel, 1984).

#### **5.7.12. La teoría de los dominios.**

Las orientaciones individualista y colectivista se reflejan en la moralidad de los individuos. Mientras que los miembros de una cultura individualista se caracterizan por tener una moralidad centrada en los derechos y libertades individuales. Los miembros de una cultura colectivista adoptan una perspectiva moral centrada en los deberes que

entrañan los roles sociales y en mantener la armonía social y la independencia (Wainryb y Turiel, 1995). La posición de estos autores es que existe una diversidad en el desarrollo social del individuo, que conciben como resultado de la interpretación que la persona hace de las interacciones sociales, que no son uniformes aún dentro de la misma cultura.

Un elemento interesante en esta relación es el conflicto intergeneracional. Es posible que existan variaciones en el nivel cultural. Triandis (1995) explica que algunas culturas son individualistas y se centran en la autoeficacia, los objetivos personales y la independencia de los demás mientras que otras se orientan hacia la autoridad, tradición, deber, colectivismo y la armonía en las relaciones interpersonales.

El conflicto entre los dominios convencional y personal en las relaciones entre los hijos y los padres puede ser mayor en culturas individualistas en las que se asume que el individuo tiene control personal sobre gran cantidad de aspectos de su vida. En cambio, el conflicto entre padres e hijos puede ser más leve en culturas en las que los límites entre los dos dominios están más claramente delimitadas.

De todas formas, aunque pueden existir variaciones culturales en lo que se establezca como límites del dominio personal y por tanto, de lo que se considera bajo el arbitrio personal, todas las culturas deben considerar algunas cuestiones como pertenecientes al ámbito personal (Smetana, 1995).

Por su parte, Nisan (1987) y Haidt y cols. (1993) consideran que la distinción entre el dominio convencional y el moral que propone Turiel es una distinción específica de nuestra cultura que se basa en la orientación cultural individualista de libertad de elección y la decisión personal sobre las convenciones sociales (pues ciertas prácticas sociales se consideran alterables si existe consenso grupal). En culturas tradicionales, orientadas al mantenimiento de los roles sociales y al cumplimiento de determinadas obligaciones, no existe posibilidad de pensar en alterar las convenciones sociales basadas en el consenso de grupo y por tanto, el ámbito moral abarca también las obligaciones dentro del orden social. Se asumen que las prohibiciones en temas convencionales son inalterables al igual que ocurre con las cuestiones morales. Sin embargo, esto no significa que las sociedades tradicionales moralicen sobre todo tipo de

cuestiones y que no exista un dominio convencional, aunque más delimitado (Wainryb y Turiel, 1995).

En relación con la orientación social, Schweder (1990) argumenta que existen tres códigos de pensamiento moral que cada cultura utiliza en distinto grado. En primer lugar se encuentran la *ética de la autonomía*, El yo se concibe una estructura de elección personal. La regulación moral tiene como objetivo aumentar la capacidad de elección, control y autonomía en el individuo. Este código se corresponde con el dominio moral de Turiel, centrado en el daño y la justicia. Predomina en las culturas occidentales.

Un segundo código moral es la *ética de la comunidad*. El yo se concibe como el desempeño de un rol dentro de una sociedad o grupo altamente interdependiente. Este código se basa en el deber, el respeto, la obediencia a la autoridad y actuar adecuadamente de acuerdo con el rol social, sexo y edad de uno mismo.

El tercer código moral, *ética de la divinidad*, construye al yo como una entidad espiritual cuya meta es alcanzar la pureza y santidad. Los actos que degradan al individuo, aunque no hagan daño a los demás, son condenados.

Mientras que el dominio moral se restringe en occidente a cuestiones relacionadas con los derechos, el daño a los demás y la justicia (*ética de la autonomía*), en otras culturas este dominio se amplía a las esferas convencionales (*ética de la comunidad*) y personal (*ética de la divinidad*).

Haidt, Koller y Dias (1993) han hallado que el dominio moral varía transculturalmente y según el nivel socioeconómico. Encontraron que individuos estadounidenses con un nivel socioeconómico alto limitan el dominio moral a la *ética de la autonomía*. En cambio, sujetos brasileños con bajo nivel socioeconómico, amplían su moralidad a otras cuestiones no basadas en el mero daño a los demás.

# **INVESTIGACIÓN**

## **1. PROBLEMA E HIPÓTESIS**

### **1.1. PROBLEMA.**

En el presente estudio hemos querido verificar la existencia de un modelo predictivo del razonamiento moral que comprenda variables conductuales, motivacionales, valorativas y de hábitos en el menor. Es decir, hemos tratado de comprobar si las distintas fuentes de socialización pueden predecir el desarrollo moral en el menor.

En numerosas investigaciones se ha abordado la relación entre razonamiento moral y diversos fenómenos y constructos como la atmósfera moral (Kohlberg, Hickey y Scharf, 1972, Villegas de Posada, 1996) o las estructuras valorativas del individuo. Sin embargo, todavía existe una carencia de modelos integradores que combinen distintos tipos de variables socializadoras, como los valores del menor, sus hábitos y patrones de conducta para explicar el desarrollo moral del individuo. Una de las escasas propuestas en este sentido hasta la fecha ha sido la realizada por Vallerand y cols. (1992), que proponen un modelo de Conducta Moral basado en la Teoría de la Acción Razonada que incluye a las actitudes y normas subjetivas como determinantes del comportamiento moral.

Sin embargo, existen diversas evidencias que vinculan el Razonamiento Moral del individuo con su socialización y con su conducta social. En una revisión clásica, Blasi (1980) indica que un 76% de los estudios muestran una relación significativa entre conducta y razonamiento moral.

Concretamente, en el ámbito de la conducta antisocial y de su asociación con el desarrollo moral del sujeto, Berkowitz, Guerra y Nucci (1991) presentan evidencias de la relación entre conducta antisocial y razonamiento moral. Nelson y cols. (1990) y Smetana (1990) también refieren relaciones entre desarrollo moral y delincuencia. Rest (1979) apunta que los delincuentes presentan un razonamiento basado en principios morales inferior a los no delincuentes. A la inversa, también encontramos asociaciones entre razonamiento moral y conducta prosocial. Weber (1993) relaciona un estilo de conducta "honesta" con un razonamiento moral correspondiente al nivel postconvencional. Schonert-Reichl (1999) apunta que existe un vínculo entre la conducta social y el razonamiento moral, y encuentra relaciones significativas entre la

conducta prosocial y el razonamiento moral en las mujeres y entre el comportamiento antisocial y el desarrollo moral en los varones.

Otra serie de estudios abordan la relación entre la socialización y el desarrollo moral desde distintas perspectivas. Blasi (1980) apunta que a partir del autoconcepto del individuo, que constituye una percepción de uno mismo y de la propia consistencia interna, se conforma la identidad moral. Propone que esta identidad moral se relaciona con la acción moral antes que con el Razonamiento Moral. En cualquier caso, afirma que resulta clara la relación entre el autoconcepto y la moralidad.

Desde la óptica del Individualismo y del Colectivismo como variables culturales valorativas, Eckensberger (1994) propone un modelo en el que los individuos situados en el nivel convencional son más colectivistas y por tanto conformistas y que los individuos situados en estadios superiores serían más individualistas y autodirigidos.

En concreto, el objetivo de este trabajo es indagar en la relación del Razonamiento Moral y las estructuras valorativas, de autoconcepto, los hábitos, el medio social y la conducta social del niño y adolescente, evidenciado tanto a través de sus comportamientos sociales como de su conducta antisocial. El análisis de esta relación se llevará a cabo investigando factores moduladores del Razonamiento Moral como los hábitos del individuo (de juego, de estudio, ocio, consumo, etc.), la influencia de los medios de comunicación social y de sus grupos de socialización, su sistema de valores motivacionales, variables culturales de orientación social y variables demográficas que intervienen en esta relación. Todo ello servirá para desarrollar un modelo explicativo que permita indagar en la relación entre Razonamiento Moral y las variables que configuran el desarrollo social del menor y la conducta pro y antisocial del sujeto. La importancia de este objetivo se incrementa por el hecho de la relativa escasez de estudios sobre el desarrollo moral que se centren en la adolescencia además de en la niñez (Fabes, Carlo, Kupanoff, y Laible, 1999).

Otros objetivos concretos de la investigación se exponen a continuación:

1. Explorar qué variables de socialización modulan el razonamiento moral del menor para comprender en profundidad la relación entre estas variables y su aportación a un modelo de desarrollo moral.

2. Analizar la relación entre conducta prosocial y razonamiento moral, indagando cuáles son las facetas de la conducta del menor que están en función de su nivel de razonamiento moral.
3. Desarrollar propuestas para un programa de intervención, a través de la identificación de los valores, las pautas socialización y de los patrones de conducta social que pueden facilitar el desarrollo del razonamiento moral del individuo y una mayor descentración y superación del egocentrismo. Una mayor descentración permite al menor alcanzar un razonamiento moral basado en principios morales y gozar de una mayor comprensión de su medio social. Esta capacidad facilitaría la adquisición de hábitos de conducta prosocial por medio de agentes primarios de socialización como la familia y la escuela.



## **1.2. HIPÓTESIS.**

En el estudio realizado se pretende comprobar que es posible explicar el razonamiento moral en el menor en virtud de una serie de variables de hábitos, conductuales y los valores. Los hábitos a los que nos referimos se corresponden con un patrón de variables de consumo, juego, utilización del tiempo libre y de estudio que definen aspectos del entorno del menor. Las variables valorativas corresponden a la jerarquía de valores del menor, haciendo especial hincapié en su inclinación hacia valores de autonomía (independencia, autodirección) o heteronomía (interdependencia, conformidad). Las variables conductuales que permiten explicar el razonamiento moral corresponden al comportamiento prosocial-antisocial del sujeto. En concreto, se plantean las siguientes hipótesis:

- Existe un nivel de congruencia entre las variables de consumo del menor definidas por los objetos a los que dedica sus recursos y el razonamiento moral. En concreto, los patrones de consumo más "maduros", independientemente de la edad del sujeto se corresponden con un mayor nivel de razonamiento moral en el menor.
- El patrón de juego del menor definido por los elementos con los que prefiere disfrutar de su tiempo libre es una variable capaz de explicar las diferencias en razonamiento moral los individuos. Los patrones de juego más maduros y que permiten una mayor interacción del menor con su medio y exposición a las perspectivas ajenas facilitan el desarrollo moral en el menor.
- En concreto, la atracción por un patrón de juego correspondiente a la preferencia por el juego informático en todas sus vertientes (ordenador personal, consolas de videojuegos, juegos portátiles, internet) se vincula a un inferior nivel de razonamiento moral. La razón de ello es que con este tipo de juego el menor se aísla de su entorno, de manera que se encuentra privado de la exposición punto de vista, necesidades, motivaciones, sentimientos y problemas de los demás. Por otro lado, el nivel de interacción del menor con el juego informático es muy limitado y se reduce a un breve número de opciones. La interacción y exposición a las perspectivas

ajenas es vital para el desarrollo moral del sujeto y su ausencia impide el conflicto de perspectivas que genera su progresiva descentración.

- El patrón de consumo televisivo del menor también se vincula a las diferencias en su desarrollo moral. El tipo de consumo y los contenidos de los programas que visiona el menor varía en virtud de las pautas de su desarrollo evolutivo, de tal manera que el tipo de visionado televisivo que el menor haga es capaz de explicar su nivel de razonamiento moral.
- Respecto a los valores de autodirección y conformidad, a medida que el individuo alcanza un mayor nivel de autonomía moral, y por consiguiente, un mayor desarrollo en sus habilidades de razonamiento moral, disminuye su identificación con los valores de conformidad. Así pues, la preferencia por valores de Conformidad tiene capacidad explicativa para interpretar las variaciones en el razonamiento moral del menor
- De la misma manera, cuanto más aumenta la tendencia a apreciar los valores de autodirección en el individuo, más se incrementa su nivel de desarrollo moral.
- La Interdependencia u orientación social del menor, definido por las variables de Interdependencia Cooperativa, Interdependencia Competitiva e Independencia Individualista está vinculada al nivel de razonamiento moral del menor. La relación no es lineal. Los niveles altos de interdependencia indican un razonamiento moral estable en los estadios convencionales, mientras que los niveles bajos apuntan a un razonamiento moral centrado en el sujeto (estadios inferiores) y el nivel postconvencional de razonamiento existe un equilibrio en el grado de interdependencia del sujeto.
- El Autoconcepto o *Self* del menor, esto es, la preferencia por los valores de Independencia e Interdependencia también permite predecir el razonamiento moral en el menor. La Independencia se relaciona con la autonomía moral correspondiente a los estadios superiores o "de principios" del razonamiento moral.

- Por su parte, la preferencia por valores de interdependencia no se relaciona de forma lineal con el razonamiento moral. Un nivel de interdependencia alto o bajo se vincula respectivamente a la heteronomía moral y al egocentrismo propios de los niveles inferiores de razonamiento moral. En los niveles superiores de razonamiento moral existirá un equilibrio en función de esta variable.
- Existen ciertas dimensiones específicas del comportamiento social del individuo, relacionadas con aspectos concretos de su conducta antisocial, con poder explicativo para definir el razonamiento moral del menor.

Por último, y como objetivo general del estudio, se planteó la siguiente hipótesis:

- Es posible generar un modelo explicativo del razonamiento moral en el menor a partir de sus hábitos, conducta, orientación social y valores, incluyendo variables evolutivas, como la edad del sujeto, de conocida importancia para la explicación del desarrollo moral (Kohlberg, 1992; Rest, 1986a, 1986b). La ecuación resultante creada a partir de estas variables permitirá explicar con eficacia la variabilidad del razonamiento moral del sujeto.

## **2. MÉTODO**

## **2.1. SUJETOS**

La muestra utilizada en el estudio se compone de 753 individuos en edad escolar, de entre 9 y 18 años. Los sujetos pertenecen a diversos puntos de la provincia de La Coruña y a la Comunidad de Madrid. Sus respuestas fueron obtenidas en el aula escolar.

La totalidad de los sujetos pertenecen a una clase social media o acomodada.

## **2.2. VARIABLES.**

Las variables utilizadas en el estudio responden a los objetivos e hipótesis planteados y pueden ser divididas en grandes bloques:

### **2.2.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS:**

El conjunto de variables sociodemográficas del estudio fue medido a través de un cuestionario confeccionado *ad hoc*. Estas variables y sus niveles de codificación fueron tomados de investigaciones previas (Clemente, 1997b; Clemente 1998; Clemente y Vidal, 1996; Clemente, Urra y Vidal, en prensa) y/o seleccionados a partir de un análisis previo del contenido de las respuestas de una submuestra de menores. Los elementos incluidos en nuestro cuestionario fueron los siguientes:

- *Sexo*.
- *Edad*. Para poder operativizarla en nuestro estudio, esta variable fue segmentada en cuatro niveles coincidentes con los niveles escolares de los menores.

- *Número de hermanos.*
- *Lugar ocupado entre los hermanos.* Codificada en función del orden de nacimiento del sujeto dentro de la familia.
- *Rendimiento escolar.* Medida como el número de suspensos en la convocatoria de Junio.

### **2.2.2. HÁBITOS DE UTILIZACIÓN DEL TIEMPO LIBRE, LÚDICOS Y DE CONSUMO.**

#### *Hábitos de utilización del tiempo libre*

- *Tiempo de estudio fuera del colegio.* Codificado en minutos.
- *Tiempo libre durante la semana.* Horas de ocio entre el Lunes y el Viernes.
- *Tiempo libre el fin de semana.* Horas libres el Sábado y el Domingo.
- *Forma en la que habitualmente se disfruta del tiempo libre.* Con seis niveles: gente de la escuela; familiares (padres o hermanos); amigos (ajenos al colegio); otros familiares; vecinos; solo (ningún compañero).
- *Preferencias para pasar el tiempo libre.* En virtud del tipo del grupo escogido, con cuatro niveles: sólo; en pareja; en grandes grupos; con los padres.

#### *Hábitos lúdicos.*

Los hábitos lúdicos del menor fueron operativizados como las preferencias por diversos tipos de regalos o juguetes. Se le interrogaba acerca de sus tres juguetes preferidos y de los últimos regalos recibidos. Las variables utilizadas tras realizar un análisis de contenido sobre las frecuencias de respuesta de los menores se han codificado en función de la preferencia o no por:

- *Juguetes deportivos.* Este nivel incluye aquellos elementos relacionados con el desarrollo psicomotor del menor y la actividad deportiva.
- *Juego informático.* Incluye aquellas preferencias relacionadas con el software lúdico, videoconsolas, aparatos informáticos de bolsillo (por ejemplo gameboy, pokémon, tamagotchi).
- *Ropa y complementos.* Comprende todos aquellos elementos relacionados con las prendas de vestir, marroquinería, cosmética y complementos.
- *Artículos audiovisuales.* Consistentes en grabaciones musicales o de vídeo.
- *Libros.* Abarca las publicaciones en cualquier formato.

*Influencia del grupo de iguales en el consumo lúdico.*

Dentro de este grupo se utilizaron como variables las siguientes preguntas:

- *¿Con quien compartes gustos sobre regalos?.* Los niveles de codificación de esta variable son: con nadie; con los padres; con los hermanos; con amigos; con otros.

Las siguientes variables son dicotómicas con formato de respuesta sí/no. Su utilización responde al objetivo de explorar en que medida el grupo de iguales funciona como grupo de referencia para el consumo lúdico del menor.

- *¿Te gustan los mismos regalos que a tus amigos?.*
- *¿Sueles hablar con tus amigos de los juguetes que más te gustan?.*
- *¿Te gusta que tus regalos sean como los de tus amigos?.*
- *¿Pides consejo sobre regalos a tus amigos?*

*Hábitos y consumo televisivos.*

Este grupo de variables corresponde a la configuración del consumo de ocio vinculado a los medios de comunicación, centrándose en el consumo televisivo. En concreto, fueron medidas las siguientes variables:

- *Horas al día de TV.* Número de horas diarias que el menor se sitúa ante el televisor.
- *Horario de visionado de TV.* Las categorías de esta variable corresponden al horario predominante en que el menor ve la televisión dividido en mañana, tarde y noche.

También se recogen en nuestro cuestionario una serie de variables con formato de respuesta sí/no que responden al control paterno sobre el consumo televisivo.

- *¿Controlan tus padres las horas que ves TV?*
- *¿Controlan tus padres los programas que ves?*
- *¿Tienes TV en la habitación?*

Para completar el análisis del consumo televisivo del menor, se indagó acerca de sus preferencias sobre diversos tipos de programas. De la misma forma que en el caso de las elecciones de juguetes y regalos, las variables utilizadas tras realizar un análisis de contenido sobre las frecuencias de respuesta de los menores fueron codificadas en función de la preferencia o no por:

- *Teleseries.* En esta categoría se incluyen los programas televisivos emitidos en episodios y que conservan los mismos protagonistas.
- *Dibujos animados.* Los programas de animación emitidos en cualquier formato.
- *Programas de humor.* Espacios con contenido primordialmente humorístico. No se incluyen los que presentan un formato de teleserie.



- *Programas deportivos.* Espectáculos y espacios de contenido deportivo.
- *Magazines.* Programas de variedades que cuentan con un presentador o conductor. Incluyen musicales, galas, reality shows, tertulias, debates y los propios espacios de variedades.
- *Películas.* Largometrajes de ficción.
- *Documentales e informativos.* Programas con un contenido informativo o cultural.

***Recursos económicos y consumo.***

Dentro de este grupo de variables examinamos la disponibilidad de recursos del menor y los objetos o destinos en los que emplea su dinero. En primer lugar indagamos en que medida los menores reciben dinero de sus padres (lo que ocurre en prácticamente la totalidad de los casos y la cantidad que reciben. Este dato fue recogido en la siguiente variable:

- *Asignación de dinero mensual paterna.* Cantidad de dinero recibida al mes de los padres o tutores del menor. Para ser operativizada, esta cantidad se dividió en tres grupos atendiendo a los percentiles 25 y 75 de la distribución (hasta 1000; de 1001 a 5000; y más de 5000 pesetas).

Otro conjunto de variables examinado dentro de este grupo concierne a la distribución del consumo en los menores. Se han definido cuatro grandes elementos de consumo después de analizar el contenido de las respuestas obtenidas y las correlaciones entre ellas:

- *Drogas legales.* Supone el gasto invertido en tabaco y alcohol.
- *Consumo para cubrir las necesidades.* Consumo no meramente de ocio sino para satisfacer otras necesidades del menor como el vestido, meriendas o comida.
- *Consumo lúdico.* Consumo destinado a actividades de ocio y entretenimiento como golosinas, salas de juego y juguetes.

- *Libros y revistas.* Cualquier gasto relacionado con los hábitos lectores del menor.

### **2.2.3. VALORES, ORIENTACIÓN SOCIAL Y AUTOCONCEPTO SOCIAL.**

Las variables descritas en este apartado se examinan más detenidamente dentro del apartado de instrumentos bajo el epígrafe de las escalas que han sido utilizadas para su medición.

- *Autodirección y Conformidad.* Se incluyen dos variables que miden la tendencia del menor hacia los valores de autodirección y conformidad basados en la escala de Kohn (1977) que se describe dentro del apartado de instrumentos.
- *Interdependencia social.* Utilizando la escala de Johnson y Norem-Hebeisen (1979) se han incluido las variables de Interdependencia cooperativa, Interdependencia competitiva e Independencia individualista.
- *Construcción del Self.* Hemos medido los índices de interdependencia e independencia del menor empleando la escala de *Construcción del Self* de Singelis (1994).

### **2.2.4. RAZONAMIENTO Y CONDUCTA PROSOCIAL.**

*Razonamiento moral.* Esta variable fue medida a través del Cuestionario de Reflexión Sociomoral (SROM) de Gibbs. Este cuestionario ofrece una puntuación que sitúa al sujeto dentro de los estadios del 1 al 5 descritos por Kohlberg.

*Conducta antisocial.* Se ha medido a través del cuestionario A-D de Conducta Antisocial y Delictiva de Seisdedos (1988). En un análisis previo se han hallado que factores subyacen a la conducta antisocial del menor. Estos factores también fueron utilizados como variables en el análisis.

### **2.3. INSTRUMENTOS.**

Las escalas utilizadas en el estudio cuya versión original se encuentra en inglés han sido traducidas y contrastadas por un grupo de tres psicólogos bilingües y sometidas a un proceso de validación semántica con una muestra de sujetos representativos de los segmentos de edad presentes en la muestra utilizada en el estudio. En el Anexo I se recogen todas las pruebas utilizadas.

Además de las escalas específicas que se detallan a continuación, se utilizó un cuestionario construido "ad hoc" para la evaluación de las variables demográficas de los sujetos, sus hábitos de estudio, consumo, utilización del tiempo libre, juego y consumo televisivo. Las categorías de análisis de estas variables fueron definidas sobre la base de las frecuencias de respuestas de los menores en un análisis previo.

#### **2.3.1. LA MEDIDA OBJETIVA DE RAZONAMIENTO SOCIOMORAL (SROM).**

Este instrumento se ha presentado en el capítulo de evaluación del razonamiento moral. La medida Objetiva de Reflexión Sociomoral (SROM) ha sido diseñada para ofrecer al menos una estimación de moderada validez del nivel de desarrollo de razonamiento moral (Tipo Kohlberg), donde el logro de una estimación de elevada validez a través de una medida de producción no es factible (debido a limitaciones de tiempo o recursos). La fiabilidad y validez del SROM son aceptables para la mayoría de las poblaciones de menores y adultos. La fiabilidad test-retest es de .82, .76 controlando el influjo de la edad, en tanto que su consistencia interna (alpha de Cronbach) es de .84. Su validez de constructo viene indicada por correlaciones medias y altas con variables como la edad ( $r_{xy}=.42$ ), el curso académico ( $r_{xy}=.60$ ) y el Cociente Intelectual ( $r_{xy}=.45$ ) (Gibbs, Arnold, Morgan, Schwartz, Gavahan, y Tappan 1984). Debido a que el SROM elicitaba respuestas de reconocimiento en vez de respuestas de producción y autoinforme (en concreto, adscripciones de elección múltiple sobre justificaciones morales en vez de justificaciones morales escritas u orales), la estimación del estadio de desarrollo moral a

través de su uso requiere sólo un cálculo aritmético en vez de una tarea inferencial que requiere entrenamiento.

Consta de dos dilemas morales presentados como pequeñas historias en los que se pide al sujeto que tome una decisión sobre la elección más adecuada para cada uno (robar o no robar un medicamento para salvar la vida de su esposa, en el caso del protagonista de la primera historia y entregar o no el dinero ahorrado por un hijo a su padre cuando éste le había prometido que podría quedárselo en la segunda historia). Tras tomar una decisión, el individuo debe responder a 10 preguntas de elección múltiple para la primera historia y 6 en la segunda. Las preguntas se refieren a las razones que el sujeto estima más adecuadas para tomar su decisión. Cada pregunta incorpora 6 opciones y el sujeto puede elegir todas las que desee. Por un lado debe elegir qué razones le parecen adecuadas de las que se le presentan y por otro seleccionar la que encuentra más adecuada de entre todas ellas. Cada una de las opciones corresponde a una respuesta prototípica utilizando un razonamiento de los estadios 1 a 5, además de una "pseudorespuesta" sin sentido pero de apariencia atractiva o sofisticada. Esta "pseudorespuesta" se utiliza para detectar si el sujeto ha prestado atención a la hora de responder y si ha seleccionado las respuestas únicamente en función de su apariencia sofisticada para dar una buena impresión. El formato de las preguntas es el que se presenta a continuación:

**Cuadro 2.1. Formato del cuestionario SROM**

1. ¿Qué debe hacer Juan si su mujer le dijo que robase la medicina para ella?  
Robarla ☐ No robarla ☐ No estoy seguro ☐ (marca una respuesta)

1.a. ¿Es importante para un marido hacer lo que le diga su esposa, en este caso salvarla robando la medicina, aunque no este seguro de que sea la mejor solución?  
Muy importante ☐ Importante ☐ No es importante ☐

1.b. Digamos que tienes que dar una razón de por qué es importante hacerlo. Si es alguna de las siguientes razones, señala la que tu darías (si alguna de las razones es demasiado difícil de comprender, te parece tonta o que no tiene sentido señala, “no parecida” o “no estoy seguro”).

a. Porque es su esposa, y ella dijo que lo hiciese, así que el debe hacer lo que ella le diga.  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

b. Porque él casó con ella y si no le quiere ayudar ¿para que se casó con ella?  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

c. Porque puede que hayan alcanzado un profundo compromiso entre ellos.  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

d. Porque se supone que un marido ayudará a su mujer en la salud y en la enfermedad.  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

e. Porque el no puede sentirse obligado sin admitirla.  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

f. Porque él ha asumido una responsabilidad como esposo  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

1.c. De todas las razones ¿cuál es la que más se parece a la que tu darías?  
a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

Como puede observarse, la mayoría de las opciones de los componentes “b” de las preguntas del SROM son representativas de un estadio sociomoral Kohlbergiano (del 1° al 5°, la sexta opción consiste en una justificación marginal o con un pseudo-

significado, con un aspecto sofisticado; cf. Rest, 1979). En la pregunta “1b” del ejemplo, la opción a corresponde al estadio 1, la opción b, al estadio 2, la c al 5, la d al 3, la e es la opción pseudo, y la f corresponde al estadio 4.

La corrección del cuestionario ofrece una puntuación de entre 100 (estadio 1) y 500 (estadio 5) posibles puntos (sroms). La puntuación obtenida se asigna a uno de los trece niveles de razonamiento moral que utiliza el instrumento y que corresponden a los estadios del 1 al 5 y a niveles de transición entre estadios [notación:  $n(n+1)$ ] y estadios no consolidados [notación:  $n(n-1)$ ]. Se prescinde del estadio sexto al ser considerado un constructo teórico artificial cuya medida resta validez al instrumento. Este índice del SROM se denomina Estadio Global. En la tabla contigua se muestran sus equivalencias con la puntuación directa del cuestionario.

**Tabla 2.1. Conversión de la puntuación SROM a Estadio Global.**

<b>SROMS</b>	<b>Estadio Global</b>	<b>Codificación</b>
<b>100 - 125</b>	1	1
<b>126 - 149</b>	1(2)	2
<b>150 - 174</b>	2(1)	3
<b>175 - 225</b>	2	4
<b>226 - 249</b>	2(3)	5
<b>250 - 274</b>	3(2)	6
<b>275 - 325</b>	3	7
<b>326 - 349</b>	3(4)	8
<b>350 - 374</b>	4(3)	9
<b>375 - 425</b>	4	10
<b>426 - 449</b>	4(5)	11
<b>450 - 474</b>	5(4)	12
<b>475 - 500</b>	5	13

Normalmente, las puntuaciones SROMS superan las puntuaciones de las medidas de producción en aproximadamente  $\frac{1}{2}$  estadio ( $\frac{1}{3}$  de estadio para sujetos adultos o

universitarios, 2/3 de estadio para sujetos en bachillerato). Esta información es importante para los investigadores que utilizan el SROM para obtener una medida indirecta del nivel de razonamiento moral "producible" por un sujeto. La tabla que sigue (adaptada de Gibbs y otros, 1984, pág. 533) proporciona una guía para establecer estas relaciones, (por ejemplo, un sujeto de 18 años suele obtener 55 puntos menos en una medida de producción (La Medida de Reflexión Sociomoral) que en el SROM.

**Tabla 2.2. Comparación entre el SROM y el SRM**

Comparación del SROM con el SRM según nivel académico						
Nivel	N	Edad	Media SROMS	Media SRMS	Media de las discrepancias SROM-SRMS	
					Señalada *	Absoluta
9º	24	14.2	323.75	254.13	69.63	69.63
11º	18	16.1	354.95	299.72	55.22	55.86
Universidad	17	18.7	381.88	343.71	38.17	39.84
Total	59	16.1	350.02	293.85	56.17	57.46

\*Todas las discrepancias señaladas constatan una media SROMS superior.

El SROM es adecuado para su aplicación en grupo y aunque se recomienda su utilización a partir de los 12 años, es decir, con sujetos con un mínimo nivel de lectura. No obstante, se ha aplicado a muestras de menor edad con relativo éxito (Espinosa, 1999).

### **2.3.2. EL ÍNDICE DE VALORES PARENTALES DE KOHN.**

Se ha empleado la escala de valores de Kohn (1977) denominada "Índice de Valores Parentales". Esta escala presenta a los individuos una lista de 13 frases correspondientes a otros tantos valores o cualidades de entre los cuales deberá elegir sus tres preferidos, especificando cuál de ellos valora por encima de todos y los tres valores que menos deseables les resultan, indicando cuál es el que menos le atrae de todos. De esta manera, las trece frases quedan ordenadas en función de los valores "preferidos", los valores "neutrales" y los valores "rechazados".

Esta escala ha sido administrada a los niños y adolescentes participantes en el estudio como a sus padres. En el caso de los padres se utilizaron dos versiones, en una de ellas se les preguntaba por aquellos valores que deseaban para sus hijos y en otra cuáles eran los valores que deseaban para ellos mismos.

Kohn analiza detenidamente la validez y fiabilidad del instrumento, extendiéndose de forma pormenorizada en los aspectos de la validez de constructo y concurrente de la escala (Para una revisión de estos índices, ver Kohn, 1977).

Un análisis factorial utilizando la rotación Varimax de las elecciones de los valores del cuestionario revela un factor que Kohn denomina "Autodirección vs. Conformidad". Un segundo factor corresponde a una dimensión de desarrollo que define con el nombre de "Madurez-Inmadurez". Una tercera dimensión corresponde a la búsqueda de éxito. En nuestro análisis utilizaremos la primera de las dimensiones.

Las puntuaciones factoriales proporcionan índices tanto para autodirección frente a conformidad como para la segunda dimensión de madurez e inmadurez. Las correlaciones del primer factor con la lista de valores del cuestionario es la siguiente:



**Tabla 2.3: Correlación de los 13 valores parentales con las puntuaciones factoriales Autodirección - Conformidad.**

		Factor Autodirección - Conformidad
Valores parentales		
1.	Tener buenos modales .....	-0.56
2.	Trabajar duro para tener éxito .....	0.07
3.	Ser honesto .....	-0.07
4.	Ser ordenado y limpio .....	-0.62
5.	Tener un buen sentido y razonamiento .....	0.30
6.	Tener autocontrol .....	0.29
7.	Actuar como un niño/joven .....	-0.05
8.	Llevarse bien con los demás niños/ jóvenes .....	0.17
9.	Ser obediente .....	-0.34
10.	Ser responsable .....	0.28
11.	Considerar a los demás .....	0.43
12.	Tener interés en cómo y por qué ocurren las cosas .....	0.51
13.	Ser un buen estudiante .....	-0.35

Como puede observarse en la tabla precedente, existe una correlación inversa de nivel medio o media-alta entre el factor de Autodirección - Conformidad y los valores

parentales "Tener buenos modales" (-.56), "Ser ordenado y limpio" (-.62), "Ser obediente" (-.34) y "Ser buen estudiante" (-.35), de tal modo que podemos considerar que estas variables se sitúan en el polo de "Conformidad" del factor. Por su parte, el factor muestra correlaciones positivas medias con las variables "Tener autocontrol" (-.29), "Ser responsable" (.28), "Considerar a los demás" (.43), y "Tener interés en como y por qué ocurren las cosas" (.51). En este caso, asignaríamos estas variables al polo de "Autodirección" del factor. El resto de las variables cuya correlación es escasa con el factor de "Autodirección - Conformidad", se relacionarán con los factores de "Madurez-Inmadurez" y "Búsqueda de sensaciones" definidos por Kohn y que no son objeto de nuestro estudio.

Entre las distintas variables que guardan relación con su escala de valores parentales, Kohn resalta la vinculación de la dimensión de "Autodirección- Conformidad" con la clase social (los miembros de clases sociales superiores prefieren valores de "autodirección" y los de clases sociales inferiores valores de "conformidad"). Otras variables que correlacionan con esta dimensión son la raza, la religión y la nacionalidad

### **2.3.3. LA ESCALA DE INTERDEPENDENCIA SOCIAL.**

La escala de Interdependencia Social de Johnson y Norem-Hebeisen (1979), mide tres tipos de interdependencia social que se definen como Interdependencia *cooperativa* (la correlación entre los objetivos individuales y grupales es positiva), Interdependencia *competitiva* (su correlación con los objetivos grupales es negativa) e *Individualismo* (cuando los objetivos individuales y grupales son independientes). Es una escala de autoinforme que en total consta de 22 ítems que se contestan utilizando una escala tipo Likert que miden la preferencia del sujeto hacia diversos aspectos en situaciones de interdependencia.

El instrumento se compone de tres subescalas de autoinforme que miden las actitudes hacia la interdependencia cooperativa, competitiva e individualismo y está adaptada para ser utilizada en un ambiente escolar, pues la validación de la prueba fue realizada con una muestra de 6000 escolares de niveles educativos que comprenden desde

preescolar a universidad. La consistencia interna de la prueba es adecuada para las tres subescalas que componen el cuestionario (Interdependencia cooperativa,  $\alpha=.84$ ; Interdependencia competitiva,  $\alpha=.85$ ; Independencia individualista,  $\alpha=.88$ ). Estas tres subescalas no conforman una única dimensión, pues los sujetos pueden presentar actitudes negativas (o positivas) hacia la competición y la cooperación conjuntamente. En cualquier caso, las correlaciones entre interdependencia cooperativa e individualismo es negativa (-.32 en la muestra general del estudio de Johnson y Norem-Hebeisen) y entre interdependencia competitiva e individualismo es positiva (.24 en el conjunto de la muestra).

Cada una de estas subescalas se divide en dos aspectos. Así, la puntuación de interdependencia cooperativa comprende items que miden el "gusto por cooperar" y "valorar el aprendizaje cooperativo", la subescala de interdependencia competitiva abarca "gusto por competir" y "valorar el aprendizaje competitivo" y por último, la independencia individualista puede dividirse en puntuaciones de "gusto por estudiar solo" y "valorar el aprendizaje individualista". En definitiva, la escala de Interdependencia Social está constituida por una serie de subescalas que delimitan las actitudes del individuo hacia la interdependencia social en un ambiente académico - escolar.

#### **2.3.4. LA ESCALA DE CONSTRUCCIÓN DEL SELF.**

El instrumento diseñado por Singelis (1994) se compone de 24 items que utilizan una escala tipo Likert de 7 puntos y es una medida del Individualismo y Colectivismo que se centra en la relación entre el *self* y los *demás*. En concreto, en la percepción del individuo del grado en que su *self* está *separado* o *conectado* con el de los demás. Este concepto del *self*, definido por Markus y Kitayama (1991) comprende a un *self independiente* y a un *self interdependiente*, que a su vez son las dos puntuaciones o subescalas que ofrece el instrumento. Ambas escalas presentan un nivel de consistencia interna aceptable (interdependencia,  $\alpha=.74$ ; independencia,  $\alpha=.70$ ). Para hallar su validez predictiva se ha hallado su asociación con las atribuciones que los sujetos hacen de las situaciones (basadas en el contexto en el caso de individuos colectivistas y en la

persona en el caso de los individualistas). El resultado de esta asociación es significativo con lo que puede atribuirse validez del instrumento [ $F(1,253) = 8,59$ ;  $R^2 = ,033$ ,  $p < ,01$ ].

El *self independiente* se define como un *self* estable, unitario y delimitado separado del contexto social. Los elementos en los que hace énfasis este tipo de *self* son las habilidades, pensamientos y emociones internos, el ser *único* y expresarse a uno mismo, el explorar los atributos internos y perseguir los objetivos propios y un estilo directo de comunicación. Cuando piensan sobre si mismos, los individuos con un *self independiente* altamente desarrollado, toman como referentes sus propias habilidades, atributos, características y objetivos en lugar de los de los demás. Del mismo modo, cuando piensan sobre los demás, consideran las características individuales de cada persona en lugar de las relaciones que tienen con otros o factores contextuales. Aquellos individuos cuyo *self independiente* está agudizado aumentan su autoestima expresándose a si mismos y potenciando sus atributos internos. Tienden a expresarse de forma directa y decir lo que piensan y regulan su conducta en función de sus atributos internos más salientes.

En cambio, el *self interdependiente* se define como flexible y variable y concede gran importancia a los rasgos externos y públicos de los demás y uno mismo, tales como los estatus, roles o relaciones. También valoran el adaptarse y encajar en el grupo, en cumplir el papel de cada uno y actuar adecuadamente y la comunicación indirecta o "saber leer entre líneas". Los individuos en los que predomina este tipo de *self* piensan acerca de si mismos y los demás como en un conjunto integrado. El individuo no se concibe como separado de la situación en la que se encuentra sino *modelado* por ella. Las relaciones interpersonales armoniosas y la habilidad para adaptarse a cada situación aumentan la autoestima de esta clase de individuos. Además, los individuos con un acentuado *self interdependiente* tienden a comunicarse de forma indirecta y a tratar de captar los sentimientos y los pensamientos que sus interlocutores no expresan, intentando "leer la mente". Al contrario de lo que ocurre en el caso de un *self independiente* desarrollado, estos sujetos dependen de los demás y de sus relaciones con ellos, y regulan su comportamiento sobre la base de factores contextuales.

### **2.3.5. CUESTIONARIO A-D (CONDUCTAS ANTISOCIALES-DELICTIVAS).**

El cuestionario A-D de conductas antisociales y delictivas de Seisdedos (1988) se compone de dos escalas de veinte elementos en los que se miden las dimensiones de conducta antisocial y delictiva en el menor.

Así pues, en la escala se configuran dos factores obtenidos a través de un análisis factorial de 137 elementos procedentes de diferentes escalas previas de conducta antisocial. Uno de los factores es de conducta delictiva o delincuente, pues incorpora comportamientos que fácilmente caen fuera de la ley. A este factor se le denomina D (delictivo) e incluye elementos como "robar cosas en los coches" o "conseguir dinero amenazando a personas más débiles".

El otro factor se compone de elementos de conducta antisocial no expresamente delictivos, muchas veces travesuras o comportamiento incívicos, aunque en ocasiones rocen el delito. Este factor recibe el nombre de A (antisocial) e incorpora preguntas como "llamar a las puertas de alguna casa y salir corriendo", "ensuciar las calles o aceras rompiendo botellas o volcando cubos de basura".

Su nivel de fiabilidad es satisfactorio ( $\alpha=.86$ ). Su validez de criterio alcanza niveles estadísticamente significativos en la distinción entre grupos de individuos con problemas de conducta y controles, tanto para la conducta antisocial (grupo experimental, Media, 13,28, Desv. típica, 5,79; grupo control, Media, 11,41, Desv. típica, 4,70, prob.  $F<.01$ ) como para la conducta delictiva (grupo experimental, Media, 11,20, Desv. típica, 6,70; grupo control, Media, 1,52, Desv. típica, 2,90, prob.  $F<.01$ ). Respecto al ámbito de aplicación, Seisdedos apunta que el desarrollo y maduración de la conducta antisocial se inicia hacia los quince años, aunque ciertos comportamientos delictivos se inician en la infancia. La escala está indicada para la evaluación de la conducta desviada en niños y adolescentes. Su aplicación puede ser individual o colectiva y tiene una duración de entre 10 y 15 minutos.

Seisdedos se refiere a la utilización de la escala CA (antisocial) del EPQ-J de Eysenck (Eysenck y Eysenck, 1981) para la medida de la conducta antisocial. La escala CA se compone de diferentes elementos de las escalas N (Inestabilidad), E (Extraversión), y P

(Mentalidad dura) del cuestionario de personalidad de Eysenck. Esto supone que esta escala mide la conducta antisocial en función de los rasgos de dureza, extraversión e inestabilidad del menor. No obstante, una puntuación alta en CA como rasgo de personalidad únicamente indica una propensión a dejarse llevar por los impulsos antisociales o delictivos cuando las circunstancias y el entorno lo faciliten.

En cuanto a su relación con las variables de personalidad de la escala de Eysenck, la escala de Seisdedos correlaciona moderadamente con el rasgo CA de Conducta Antisocial ( $r_{xy}=.27$  con A y con D). Las correlaciones más importantes son con la puntuación de P de Dureza ( $r_{xy}=.31$  con A y  $r_{xy}=.38$  con D) y S de Sinceridad ( $r_{xy}=.54$  con A y  $r_{xy}=.27$  con D). Estos resultados sugieren que la conducta antisocial está vinculada a la agresividad medida por la escala P y a una independencia de la presión social, medida en el cuestionario de Eysneck por la escala S. Por otro lado, la escala es independiente de las variables de Inestabilidad (N) y Extraversión (E).

## **2.4. PROCEDIMIENTO Y DISEÑO.**

La investigación de campo se ha realizado en tres fases: (a) elaboración del cuestionario "ad hoc" de hábitos sociales del menor, y comprobación de los parámetros psicométricos de los instrumentos utilizados, (b) estudio piloto sobre una muestra inicial reducida, (c) Obtención del conjunto de datos de la investigación.

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo de forma colectiva, en el aula escolar y durante el tiempo de clase. El tiempo de administración de la totalidad de las pruebas se situó entre los 90 minutos y las dos horas. Estas se dividieron en dos bloques y fueron aplicadas de forma contrabalanceada. Entre ambos bloques había un descanso, habitualmente el recreo.

Se indicaba a los sujetos que se les iban a administrar unas pruebas anónimas para determinar sus opiniones, preferencias, y hábitos en ciertas situaciones sociales. La instrucción que se les daba en este sentido fue la siguiente:

*"Estamos interesados en las opiniones personales de la gente acerca de diversas situaciones sociales. Cada persona tiene sus propias opiniones. No hay respuestas buenas o malas, ni se trata de un examen o evaluación. Lo que vale es lo que cada uno piensa realmente".*

## **2.5. TABULACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.**

Denzin (1978) recomienda triangular los métodos estadísticos utilizados en el análisis de los datos de manera que se examine la cuestión desde tantas perspectivas metodológicas como sea posible para obtener una visión de conjunto más rica de lo que permite un solo abordaje metodológico. Como también señala Bisquerra (1989), se llega a unas conclusiones más precisas si al analizar los datos desde diferentes perspectivas se llega a conclusiones congruentes entre sí. Afirma de esta manera que los análisis no son mutuamente excluyentes sino complementarios.

Se ha utilizado el paquete estadístico *SPSSWIN*, versión 9.0. Previamente al análisis descriptivo de los datos de la muestra se efectuó un análisis factorial de la conducta antisocial y delictiva para determinar que factores subyacentes a la matriz de correlaciones de las variables conductuales podrían posteriormente guardar una mayor relación con el razonamiento moral. El análisis descriptivo de la muestra se efectuó en función de cada una de las variables utilizadas en el estudio, incluyendo comparaciones de medias entre las submuestras de menores divididas en grupos de edad y género. Un análisis de varianza empleó el índice de Razonamiento Moral como variable criterio y los diferentes conjuntos de variables (hábitos, consumo, valores, conducta) como factores explicativos. Finalmente se elaboró un modelo explicativo a partir de un análisis de regresión.



**3. ANÁLISIS PREVIOS. ANÁLISIS FACTORIAL DE LA CONDUCTA  
ANTISOCIAL Y DELICTIVA**

### **3.1. ANÁLISIS FACTORIAL DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL.**

Se ha llevado a cabo un análisis factorial del cuestionario de conducta antisocial y delictiva de Seisdedos (1988) para comprobar que factores subyacen a cada una de las dos escalas (delictiva y antisocial) presentes en el instrumento. El objetivo de este análisis es comprobar si existen una serie de factores subyacentes a la conducta antisocial y delictiva en el menor para posteriormente examinar su implicación en un modelo explicativo del razonamiento moral en el menor.

Este análisis ha sido realizado utilizando la matriz de correlaciones entre las variables de conducta antisocial y delictiva. Hemos utilizado la rotación Varimax en el análisis factorial para intentar maximizar la varianza de los factores. Este es el sistema de rotación ortogonal que mejor se adapta a una estructura simple, además de ser el más utilizado (Martínez Arias, 1995).

Las variables utilizadas en la escala de Seisdedos y que hemos incluido en el análisis son las siguientes:

- 1.- Alborotar o silbar en una reunión, lugar público o de trabajo
- 2.- Salir sin permiso (del trabajo, de casa o del colegio)
- 3.- Entrar en un sitio prohibido (jardín privado, casa vacía)
- 4.- Ensuciar las calles/ aceras rompiendo botellas o volcando cubos de basura
- 5.- Decir “tacos” o palabras fuertes
- 6.- Molestar a personas desconocidas o hacer gamberradas en lugares públicos
- 7.- Llegar tarde al trabajo, colegio o reunión
- 8.- Hacer trampas (en examen, competición importante, información de resultados)
- 9.- Tirar basuras al suelo (cuando hay cerca una papelera o cubo)
- 10.- Hacer pintadas en lugares prohibidos (pared, encerado, mesa, etc.)
- 11.- Coger fruta en un jardín/ huerto que pertenece a otra persona
- 12.- Romper o tirar al suelo cosas que son de otra persona
- 13.- Gastar bromas pesadas a la gente, como empujarlas dentro de un charco  
o quitarles la silla cuando van a sentarse
- 14.- Llegar, a propósito, más tarde de lo permitido (a casa, trabajo, obligación)
- 15.- Arrancar o pisotear flores o plantas en un parque o jardín

- 16.- Llamar a la puerta de alguien y salir corriendo
- 17.- Comer cuando está prohibido, en el trabajo, clase, cine, etc.
- 18.- Contestar mal a un superior o autoridad (trabajo, clase o calle)
- 19.- Negarse a hacer las tareas encomendadas (trabajo, clase o casa)
- 20.- Pelearse con otros (con golpes, insultos o palabras ofensivas)

A continuación presentamos la matriz de correlaciones empleada en el análisis. Las variables aparecen señaladas por el número de orden que figura en la lista previa. Todas las correlaciones son significativas al ,001.

Tabla 3.1. Matriz de correlaciones para las variables de conducta antisocial

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20
V1	1,00																			
V2	,301	1,00																		
V3	,365	,373	1,00																	
V4	,246	,254	,285	1,00																
V5	,276	,271	,342	,163	1,00															
V6	,335	,288	,442	,431	,224	1,00														
V7	,254	,277	,273	,151	,302	,234	1,00													
V8	,248	,211	,336	,275	,271	,350	,308	1,00												
V9	,204	,165	,234	,362	,277	,242	,257	,264	1,00											
V10	,291	,289	,305	,242	,261	,321	,204	,251	,252	1,00										
V11	,253	,188	,405	,212	,279	,272	,231	,221	,224	,182	1,00									
V12	,262	,237	,251	,291	,188	,326	,216	,230	,190	,256	,130	1,00								
V13	,242	,218	,344	,252	,247	,322	,192	,295	,206	,200	,231	,513	1,00							
V14	,262	,286	,316	,287	,228	,330	,255	,292	,323	,225	,248	,303	,276	1,00						
V15	,215	,214	,225	,351	,142	,334	,124	,243	,263	,249	,065	,235	,227	,234	1,00					
V16	,267	,218	,363	,214	,323	,290	,280	,310	,237	,200	,253	,227	,294	,332	,261	1,00				
V17	,198	,265	,325	,166	,343	,242	,244	,265	,208	,268	,287	,141	,189	,282	,176	,360	1,00			
V18	,215	,305	,308	,308	,292	,360	,254	,325	,276	,267	,222	,207	,197	,333	,290	,299	,325	1,00		
V19	,255	,316	,331	,295	,275	,260	,325	,301	,290	,244	,244	,223	,272	,326	,151	,282	,308	,410	1,00	
V20	,286	,262	,361	,202	,373	,344	,310	,339	,278	,233	,256	,193	,253	,286	,232	,285	,353	,284	,306	1,00

Significación unilateral: Todas las correlaciones son significativas al 0,001.

Las comunalidades de las 20 variables incluidas en el análisis son las siguientes:

**Tabla 3.2. AF de conducta antisocial. Comunalidades**

	Inicial	Extracción
V1	1,00	,341
V2	1,00	,290
V3	1,00	,491
V4	1,00	,557
V5	1,00	,449
V6	1,00	,486
V7	1,00	,345
V8	1,00	,336
V9	1,00	,399
V10	1,00	,278
V11	1,00	,355
V12	1,00	,658
V13	1,00	,641
V14	1,00	,350
V15	1,00	,511
V16	1,00	,353
V17	1,00	,453
V18	1,00	,480
V19	1,00	,380
V20	1,00	,401
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		

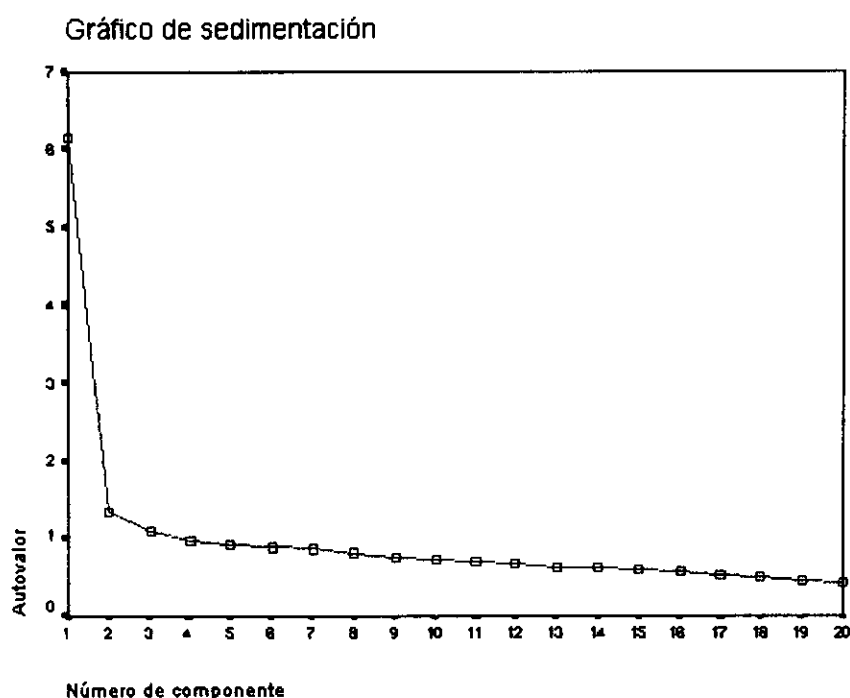
El análisis factorial arroja veinte factores. Tres de estos factores resultan ser los más potentes del modelo, explicando un total del 42% de la varianza de la conducta antisocial. A continuación se muestran los porcentajes de varianza explicados por estos tres factores. En el gráfico de sedimentación observamos la contribución de los 20 factores a la explicación de la conducta antisocial. Los tres primeros factores destacan frente a los demás en el nivel de autovalor alcanzado.

**Tabla 3.3. Varianza explicada por los factores de conducta antisocial**

Autovalores iniciales				Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
Compo- nente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,138	30,692	30,692	6,138	30,692	30,692	3,696	18,478	18,478
2	1,327	6,635	37,327	1,327	6,635	37,327	2,768	13,840	32,318
3	1,087	5,436	42,763	1,087	5,436	42,763	2,089	10,445	42,763

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Gráfico 3.1. AF de conducta antisocial. Gráfico de sedimentación**



Seguidamente, presentamos la matriz de componentes y la saturación de las variables en cada una de ellas.

**Tabla 3.4. AF de conducta antisocial. Matriz de componentes.**

	Componente		
	1	2	3
V3	,663	-,102	-,203
V6	,641	,274	1,980 E-02
V18	,590	-3,584 E-02	,361
V20	,588	-,234	2,166 E-02
V19	,586	-,148	,121
V14	,585	6,462 E-02	5,923 E-02
V8	,576	-1,158 E-02	6,004 E-02
V16	,574	-,146	-5,107 E-02
V5	,551	-,373	-8,396 E-02
V1	,541	2,997 E-02	-,217
V4	,541	,428	,286
V17	,539	-,390	,102
V13	,538	,297	-,513
V2	,536	-4,212 E-02	-2,464 E-02
V10	,516	8,541 E-02	7,193 E-02
V9	,515	7,247 E-02	,359
V7	,510	-,283	-6,600 E-02
V12	,502	,452	-,449
V11	,484	-,297	-,178
V15	,464	,433	,328
Método de extracción: Análisis de componentes principales.			
3 componentes extraídos			

Mayor interés explicativo ofrece la matriz de componentes rotados. En ella vemos la saturación de cada una de las variables. Las variables con una mayor saturación en el primer componente o factor son la 2, 3, 5, 7, 8, 11, 16, 17, 19, 20. El segundo componente cuenta con saturaciones mayores en las variables 4, 6, 9, 10, 14, 15, 18 y el tercero satura en la 1, la 12 y la 13.

**Tabla 3.5. AF de conducta antisocial. Matriz de los componentes rotados**

	Componente		
	1	2	3
V5	,657	7,405 E-02	,111
V17	,647	,182	-4,259 E-02
V20	,577	,233	,118
V11	,564	1,101 E-02	,191
V7	,564	,107	,125
V3	,553	,191	,385
V16	,510	,220	,211
V19	,507	,340	8,700 E-02
V2	,408	,267	,228
V8	,408	,361	,198
V4	5,430 E-02	,705	,238
V15	-6,683 E-03	,693	,176
V9	,282	,565	-8,433 E-03
V18	,411	,556	-3,321 E-02
V6	,254	,511	,401
V14	,360	,403	,241
V10	,296	,382	,212
V12	6,739 E-02	,209	,781
V13	,207	,110	,766
V1	,375	,177	,410
Método de extracción: Análisis de componentes principales.			
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.			
La rotación ha convergido en 6 iteraciones.			

Una vez examinado el contenido de las conductas antisociales representativas del primer factor, hemos denominado a este factor de "Transgresión con un componente de riesgo". Las variables que saturan principalmente en este componente del análisis se caracterizan por ser transgresiones normativas de poca trascendencia pero que implican cierto riesgo para el menor si éste es descubierto mientras las comete. Supone un rechazo a las convenciones sociales y a las normas sociales. Las variables mencionadas se relacionan a continuación:

- 2.- Salir sin permiso (del trabajo, de casa o del colegio)
- 3.- Entrar en un sitio prohibido (jardín privado, casa vacía)



- 5.- Decir "tacos" o palabras fuertes
- 7.- Llegar tarde al trabajo, colegio o reunión
- 8.- Hacer trampas (en examen, competición importante, información de resultados)
- 11.- Coger fruta en un jardín/ huerto que pertenece a otra persona
- 16.- Llamar a la puerta de alguien y salir corriendo
- 17.- Comer cuando está prohibido, en el trabajo, clase, cine, etc.
- 19.- Negarse a hacer las tareas encomendadas (trabajo, clase o casa)
- 20.- Pelearse con otros (con golpes, insultos o palabras ofensivas)

El segundo factor, denominado "Falta de conciencia cívica y ecológica", comprende variables que suponen una clara violación de las normas de convivencia y un desprecio por la conservación del medio. Comportan además cierto sentido de provocación por parte del menor. Estas son las variables con una mayor saturación en este segundo factor.

- 4.- Ensuciar las calles/ aceras rompiendo botellas o volcando cubos de basura
- 6.- Molestar a personas desconocidas o hacer gamberradas en lugares públicos
- 9.- Tirar basuras al suelo (cuando hay cerca una papelera o cubo)
- 10.- Hacer pintadas en lugares prohibidos (pared, encerado, mesa, etc.)
- 14.- Llegar, a propósito, más tarde de lo permitido (a casa, trabajo, obligación)
- 15.- Arrancar o pisotear flores o plantas en un parque o jardín
- 18.- Contestar mal a un superior o autoridad (trabajo, clase o calle)

El tercer factor, "Abuso" se relaciona con conductas claramente molestas para la víctima y parecen encaminadas específicamente a crear malestar en los demás. Las variables incluidas dentro de este factor son:

- 1.- Alborotar o silbar en una reunión, lugar público o de trabajo
- 12.- Romper o tirar al suelo cosas que son de otra persona
- 13.- Gastar bromas pesadas a la gente, como empujarlas dentro de un charco o quitarles la silla cuando van a sentarse

### **3.2. ANÁLISIS FACTORIAL DE LA CONDUCTA DELICTIVA.**

Las variables que se han utilizado en el análisis de la conducta delictiva procedentes del cuestionario de Seisdedos son las que siguen:

- 1.- Pertenecer a una pandilla que arma jaleos, se mete en peleas o crea disturbios
- 2.- Coger el coche o la moto de un desconocido para dar un paseo, con la única intención de divertirse
- 3.- Forzar la entrada de un almacén, garaje, guardamuebles o quiosco
- 4.- Entrar en una tienda que está cerrada, robando o sin robar algo
- 5.- Robar cosas de los coches
- 6.- Llevar algún arma (cuchillo/ navaja) por si es necesaria en una pelea
- 7.- Planear de antemano entrar en una casa/ chalet/ etc. para robar cosas de valor  
(o hacerlo si se puede)
- 8.- Coger la bicicleta de un desconocido y quedarse con ella
- 9.- Forcejear o pelear para escapar de un policía
- 10.- Robar cosas de un lugar público (trabajo/ colegio) por valor de más de 1.000 ptas.
- 11.- Robar cosas de grandes almacenes, supermercados, etc., estando abiertos
- 12.- Entrar en una casa/piso/etc. y robar algo (sin haberlo planeado antes)
- 13.- Robar materiales o herramienta a gente que está trabajando
- 14.- Gastar frecuentemente en el juego más dinero del que se puede
- 15.- Robar cosas o dinero en las máquinas tragaperras, teléfono público, etc.
- 16.- Robar ropa de un tendedero o cosas de los bolsillos de ropa colgada en una percha
- 17.- Conseguir dinero amenazando a personas más débiles
- 18.- Tomar drogas
- 19.- Destrozar o dañar cosas en lugares públicos
- 20.- Entrar en un club prohibido o comprar bebidas prohibidas

Hemos incluido la matriz de correlaciones entre las variables utilizadas en el análisis de los componentes factoriales. Además de las correlaciones de Pearson entre variables se incluyen los niveles de significación, que en la mayoría de los casos es superior al ,001.

Tabla 3.6. Matriz de correlaciones de las variables de conducta delictiva

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20
Correlación	V1	1,00																		
	V2	,262	1,00																	
	V3	,410	,280	1,00																
	V4	,099	,186	,153	1,00															
	V5	,318	,109	,433	,100	1,00														
	V6	,432	,254	,219	,263	,389	1,00													
	V7	,320	,268	,410	,316	,506	,435	1,00												
	V8	,350	,346	,553	,220	,449	,431	,534	1,00											
	V9	,174	,635	,175	,615	-,01	,233	,256	,166	1,00										
	V10	,394	,225	,381	,255	,375	,375	,419	,396	,233	1,00									
	V11	,416	,259	,339	,146	,405	,371	,344	,293	,156	,441	1,00								
	V12	,300	,253	,451	,269	,518	,333	,617	,466	,263	,357	,374	1,00							
	V13	,475	,269	,435	,155	,460	,473	,542	,451	,206	,492	,508	,474	1,00						
	V14	,307	,203	,324	,173	,242	,373	,360	,389	,190	,273	,175	,307	,293	1,00					
	V15	,383	,246	,424	,157	,372	,373	,416	,389	,178	,407	,430	,406	,505	,303	1,00				
	V16	,406	,139	,405	,140	,520	,355	,477	,421	,048	,427	,360	,494	,472	,341	,387	1,00			
	V17	,147	,101	,120	,806	,064	,227	,281	,146	,563	,266	,118	,252	,147	,183	,167	,148	1,00		
	V18	,348	,194	,358	,113	,381	,243	,311	,321	,108	,417	,377	,314	,366	,210	,291	,373	,121	1,00	
	V19	,406	,140	,419	,257	,357	,399	,379	,415	,131	,430	,359	,298	,469	,358	,443	,380	,270	,334	1,00
	V20	,300	,175	,247	,098	,231	,276	,311	,224	,124	,389	,323	,250	,340	,243	,272	,301	,086	,444	,337

Tabla 3.6. Matriz de correlaciones de las variables de conducta delictiva (continuación)

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20
Sig. (Unilateral)	V1																			
	V2 ,00																			
	V3 ,00	,00																		
	V4 ,007	,00	,00																	
	V5 ,00	,003	,00	,006																
	V6 ,00	,00	,00	,00	,00															
	V7 ,00	,00	,00	,00	,00	,00														
	V8 ,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00													
	V9 ,00	,00	,00	,00	,456	,00	,00	,00												
	V10 ,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00											
	V11 ,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00										
	V12 ,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00									
	V13 ,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00								
	V14 ,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00							
	V15 ,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00						
	V16 ,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,115	,00	,00	,00	,00	,00	,00					
	V17 ,00	,006	,001	,00	,054	,00	,00	,00	,00	,00	,001	,00	,00	,00	,00	,00				
	V18 ,00	,00	,00	,002	,00	,00	,00	,00	,003	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00			
	V19 ,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00		
	V20 ,00	,00	,00	,007	,00	,00	,00	,00	,001	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,015	,00	,00	

Las comunalidades para las veinte variables de conducta delictiva se recogen en la tabla a continuación:

**Tabla 3.7. AF de conducta delictiva. Comunalidades**

	<b>Inicial</b>	<b>Extracción</b>
<b>V1</b>	1,00	,477
<b>V2</b>	1,00	,882
<b>V3</b>	1,00	,503
<b>V4</b>	1,00	,870
<b>V5</b>	1,00	,608
<b>V6</b>	1,00	,400
<b>V7</b>	1,00	,635
<b>V8</b>	1,00	,613
<b>V9</b>	1,00	,875
<b>V10</b>	1,00	,543
<b>V11</b>	1,00	,493
<b>V12</b>	1,00	,608
<b>V13</b>	1,00	,582
<b>V14</b>	1,00	,296
<b>V15</b>	1,00	,437
<b>V16</b>	1,00	,553
<b>V17</b>	1,00	,879
<b>V18</b>	1,00	,483
<b>V19</b>	1,00	,496
<b>V20</b>	1,00	,527
<b>Método de extracción: Análisis de Componentes principales.</b>		

El análisis factorial de la matriz de correlaciones revela tres factores explicativos que se relacionan en la próxima tabla. Estos tres factores logran explicar un total del 53,11% de la varianza de la conducta delictiva del menor. Seguidamente presentamos la contribución de cada uno de los componentes a la explicación de la varianza.

**Tabla 3.8. Varianza total explicada por los factores de conducta delictiva**

Autovalores iniciales				Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
Compo-Nente	Total	% de la varianza	% acum.	Total	% de la varianza	% acum.	Total	% de la varianza	% acum.
1	7,234	36,169	36,169	7,234	36,169	36,169	4,386	21,930	21,930
2	2,195	10,974	47,144	2,195	10,974	47,144	3,457	17,285	39,215
3	1,194	5,968	53,111	1,194	5,968	53,111	2,318	11,590	50,805

La matriz de componentes del análisis de factores ha resultado ser la siguiente:

**Tabla 3.9. AF de conducta delictiva. Matriz de componentes**

	Componentes		
	1	2	3
V13	,743	-,159	6,403 E-02
V7	,730	2,665 E-02	-,216
V8	,687	-7,704 E-02	-3,849 E-02
V12	,686	1,023 E-03	-,207
V10	,676	-1,940 E-02	3,385 E-02
V16	,663	-,241	-,232
V15	,650	-,108	5,341 E-02
V3	,650	-,143	4,272 E-02
V19	,646	-5,459 E-02	-,121
V5	,639	-,318	-,273
V151	,631	3,391 E-02	-2,203 E-03
V1	,619	-,137	,228
V11	,617	-,152	,199
V18	,560	-,186	,138
V14	,519	2,207 E-02	-5,648 E-02
V20	,497	-,137	,218
V4	,405	,777	-,290
V9	,392	,776	,332
V17	,380	,751	-,344
V2	,433	,320	,690
Método de extracción: Análisis de componentes principales.			
a 4 componentes extraídos			

En el nivel explicativo, nos centraremos en la matriz de componentes rotados. En la tabla vemos las saturaciones de cada una de las variables de conducta delictiva.

**Tabla 3.10. AF de conducta delictiva. Matriz de componentes rotados**

	Componentes		
	1	2	3
V12	,740	,140	,180
V8	,731	,171	3,574 E-02
V7	,729	,207	,234
V5	,711	,274	-4,179 E-02
V16	,632	,365	4,316 E-02
V3	,621	,275	-3,083 E-02
V13	,538	,523	3,488 E-02
V15	,478	,434	5,296 E-02
V14	,475	,188	,137
V6	,431	,398	,200
V20	5,611 E-02	,722	3,960 E-02
V18	,208	,662	1,419 E-02
V11	,284	,628	7,259 E-03
V10	,320	,627	,214
V1	,315	,583	-9,263 E-03
V19	,384	,539	,225
V17	,107	,103	,926
V4	,153	6,199 E-02	,911
V2	,196	,162	3,922 E-02
V9	5,863 E-02	8,399 E-02	,613
Método de extracción: Análisis de componentes principales.			
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.			
a La rotación ha convergido en 6 iteraciones.			

El primer componente está vinculado a una serie de variables que lo caracterizan como un componente de "Delitos con motivación económica", siendo este el factor común a todas ellas. Las variables son las siguientes.

- 3.- Forzar la entrada de un almacén, garaje, guardamuebles o quiosco
- 5.- Robar cosas de los coches

- 7.- Planear de antemano entrar en una casa/ chalet/ etc. para robar cosas de valor  
(o hacerlo si se puede)
- 8.- Coger la bicicleta de un desconocido y quedarse con ella
- 12.- Entrar en una casa/piso/etc. y robar algo (sin haberlo planeado antes)
- 13.- Robar materiales o herramienta a gente que está trabajando
- 14.- Gastar frecuentemente en el juego más dinero del que se puede
- 15.- Robar cosas o dinero en las máquinas tragaperras, teléfono público, etc.
- 16.- Robar ropa de un tendedero o cosas de los bolsillos de ropa colgada en una percha

Como vemos, todas las variables anteriores son acciones que suponen delitos contra la propiedad directa o instrumentalmente.

Un segundo factor, al que denominamos "Patrón de búsqueda de sensaciones" conforma un patrón de consumo de drogas, gamberrismo y pequeños hurtos y abarca conductas relacionadas principalmente con la actividad de pandillas. Las variables que saturan más fuertemente en este factor son:

- 1.- Pertenecer a una pandilla que arma jaleos, se mete en peleas o crea disturbios
- 10.- Robar cosas de un lugar público (trabajo/ colegio) por valor de más de 1.000 ptas.
- 11.- Robar cosas de grandes almacenes, supermercados, etc., estando abiertos
- 18.- Tomar drogas
- 19.- Destrozar o dañar cosas en lugares públicos
- 20.- Entrar en un club prohibido o comprar bebidas prohibidas

Por último, hemos definido otro factor como "Violencia" que se vincula a variables que implican violencia sobre las cosas o personas en acciones delictivas.

- 4.- Entrar en una tienda que está cerrada, robando o sin robar algo
- 9.- Forcejear o pelear para escapar de un policía
- 17.- Conseguir dinero amenazando a personas más débiles

El análisis factorial llevado a cabo con las variables de conducta antisocial y delictiva de la escala de Seisdedos revela 6 factores. Tres para la conducta antisocial: "Transgresión con un componente de riesgo", Falta de conciencia cívica y ecológica" y



"Abuso", y otros tres para la conducta delictiva, "Delitos con motivación económica", denominamos "Patrón de búsqueda de sensaciones" y "Violencia". Es importante resaltar una consideración al respecto de estas variables. Debido a que la codificación informática de las variables de conducta antisocial y delictiva fue 1 = sí y 2 = no, las puntuaciones negativas o inferiores en cada factor indican una mayor frecuencia o incidencia de las conductas antisociales explicadas por este factor en el sujeto en cuestión. En cambio, una puntuación en un factor elevada indica que la frecuencia de con que un sujeto realiza conductas vinculadas al factor es baja o nula. En otras palabras, la correlación entre los factores y las variables de conducta antisocial y delictiva es negativa. Este dato es importante para comprender la relación de estos factores con otras variables.

**4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LOS  
HÁBITOS EN EL MENOR.**

En primer lugar, procederemos a realizar un análisis descriptivo de la muestra para determinar cuál es la configuración de la misma y posteriormente adentrarnos en un análisis inferencial que nos permita indagar en la significatividad de las relaciones entre las distintas variables.

*Sexo.*

Ambos géneros están representados en una proporción similar en la muestra general, Como se puede examinar en la siguiente tabla, un 54,5% de la muestra son varones, mientras que un 45,5% son mujeres.

**Tabla 4.1. Representación de cada género en la muestra**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	<b>varón</b>	397	52,7	54,5
	<b>mujer</b>	332	44,1	45,5
	<b>Total</b>	729	96,8	100,0
<b>Perdidos</b>		24	3,2	
<b>Total</b>		753	100,0	

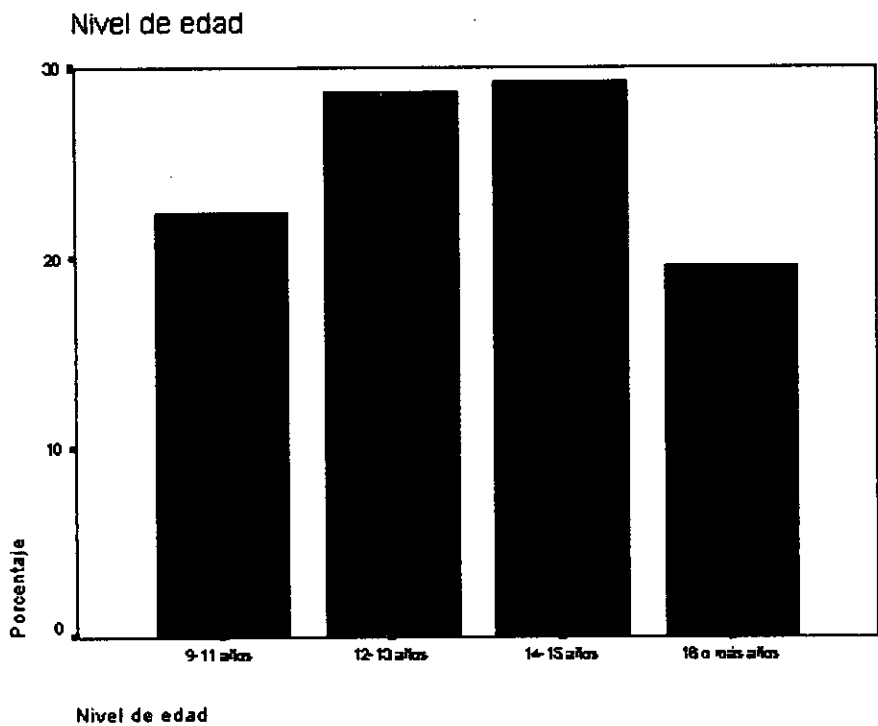
*Edad.*

La variable edad fue operativizada segmentándola en cuatro niveles, correspondientes de manera aproximada a los niveles escolares en que se encontraba cada sujeto. Esta distinción resultó ser muy útil en el posterior análisis inferencial.

**Tabla 4.2. Niveles de edad en la muestra**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	9-11 años	169	22,4	22,4
	12-13 años	216	28,7	28,7
	14-15 años	220	29,2	29,2
	16 o más años	148	19,7	19,7
	Total	753	100,0	100,0

**Gráfico 4.1. Niveles de edad en la muestra**



Como puede observarse en la tabla y gráfico precedentes, existe un ligero predominio de sujetos en los dos niveles centrales. Esto es debido a las mayores dificultades para conseguir muestra en el nivel de 9 a 11 años (por la fatiga que supone completar las extensas pruebas utilizadas) y en el nivel de 16 o más años (por la apretada agenda

escolar de los adolescentes en el tramo final del bachillerato.

***Número de hermanos.***

A continuación podemos observar la configuración de las familias a las que pertenece la muestra en función del número de hermanos existentes. Como se muestra en las tablas que siguen, la media se sitúa en 2,2 hermanos por familia. No encontramos ninguna familia con más de siete hermanos (sólo hay una con siete) y en el 90% de los casos las familias no son de más de tres hijos.

**Tabla 4.3. Número de hermanos**

		Número de hermanos
<b>N</b>	<b>Válidos</b>	715
	<b>Perdidos</b>	38
<b>Media</b>		2,2042
<b>Desv. típ.</b>		,9630
<b>Mínimo</b>		1
<b>Máximo</b>		7

**Tabla 4.4. Número de hermanos. Frecuencias**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>1</b>	146	19,4	20,4	20,4
	<b>2</b>	371	49,3	51,9	72,3
	<b>3</b>	129	17,1	18,0	90,3
	<b>4</b>	51	6,8	7,1	97,5
	<b>5</b>	12	1,6	1,7	99,2
	<b>6</b>	5	,7	,7	99,9
	<b>7</b>	1	,1	,1	100,0
	<b>Total</b>	715	95,0	100,0	
	<b>Perdidos</b>	38	5,0		
	<b>Total</b>	753	100,0		

En el caso del lugar ocupado entre los hermanos, lógicamente al ser la media de hermanos 2,2, encontramos a la mayoría de los individuos como primer o segundo hermanos.

**Tabla 4.5. Lugar entre hermanos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	<b>1</b>	342	45,4	48,9
	<b>2</b>	226	30,0	32,3
	<b>3</b>	92	12,2	13,1
	<b>4</b>	27	3,6	3,9
	<b>5</b>	11	1,5	1,6
	<b>6</b>	1	,1	,1
	<b>7</b>	1	,1	,1
	<b>Total</b>	700	93,0	100,0
	<b>Perdidos</b>	53	7,0	
	<b>Total</b>	753	100,0	

*Rendimiento escolar.*

La media de suspensos en Junio de los sujetos es de 1,23, mientras que la desviación típica de esta puntuación sugiere que lo más habitual es recibir entre 0 y 3 suspensos al final de curso. De hecho, un 62% de los escolares no suspende ninguna asignatura y menos de un 10% suspende 5 o más.

**Tabla 4.6. Suspensos el pasado Junio**

<b>N</b>	<b>Válidos</b>	722
	<b>Perdidos</b>	31
<b>Media</b>		1,2313
<b>Desv. típ.</b>		2,1659
<b>Mínimo</b>		0
<b>Máximo</b>		10

Las medias para cada nivel de edad difieren notablemente. A medida que los niños se hacen mayores y se endurecen los estudios crece el número de suspensos. La tabla muestra cómo de una media de 0,48 suspensos entre los 9 y los 11 años, se pasa a 2,29 a los 16.

**Tabla 4.7. Suspensos el pasado Junio para cada nivel de edad**

<b>Nivel de edad</b>	<b>Media</b>	<b>N</b>	<b>Desv. típ.</b>
<b>9-11 años</b>	,4828	145	1,2478
<b>12-13 años</b>	1,2264	212	2,4273
<b>14-15 años</b>	1,0183	218	2,0114
<b>16 o más años</b>	2,2925	147	2,3120
<b>Total</b>	1,2313	722	2,1659



*Utilización del tiempo por parte de los escolares.*

En la tabla que se encuentra a continuación observamos las variables relativas al uso que los escolares hacen de su tiempo. En la primera, el tiempo de estudio diario, nos encontramos con que los sujetos del estudio afirman dedicar una media de dos horas y cuarto diarias al estudio, aunque la desviación típica nos indica que esta cantidad de tiempo es bastante dispersa entre unos y otros. Nos encontramos con sujetos que afirman desde que no dedican ningún tiempo al estudio a aquellos que indican dedicar diez horas diarias.

La media de tiempo libre durante los días de semana (de lunes a viernes) es de cerca de 8 horas y media, mientras que en el fin de semana aumenta a casi 15 horas y media, lo que revela que los niños y adolescentes perciben que durante el fin de semana disfrutan del doble de tiempo libre. En ambos casos, la variabilidad que indica la desviación típica es importante.

**Tabla 4.8. Gestión del tiempo libre por los menores**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>Tiempo de estudio fuera del colegio (minutos)</b>	735	0	600	136,639	119,2272
<b>tiempo libre durante semana (horas)</b>	722	0	64	8,4299	8,2666
<b>Tiempo libre el fin de semana (horas)</b>	719	0	48	15,4662	12,6575
<b>N válido (según lista)</b>	691				

En cuanto al número de relaciones sociales con el grupo de iguales, hemos obtenido los siguientes datos. Prácticamente todos los jóvenes manifiestan tener un importante número de amigos. La media de amigos es de 9.19 y la de amigos nuevos en los últimos

6 meses de 6,80. Sólo cinco sujetos indicaron no tener amigos y el 83.5% afirmaba tener 10 o más. En el caso de las amistades recientes, un 4,7% (34 sujetos) indicaba que no había conseguido nuevos amigos en los últimos 6 meses y un 45.7% se sitúa en el tramo superior (10 o más amigos).

Además de estos datos, es interesante indagar en las preferencias de los jóvenes respecto a la forma de pasar el tiempo libre. Los datos indican que sólo a un 5,6% de los jóvenes el pasar el tiempo sólo les parece aceptable. En cuanto a pasar el tiempo con los padres, ésta tampoco es una elección muy popular, con un 7,4% de respuestas afirmativas. A un 21,0% les agrada disfrutar de su tiempo libre en pareja y la gran mayoría, el 73,2% lo que prefieren es compartir su tiempo libre con grandes grupos.

**Tabla 4.9. Preferencias para disfrutar del tiempo libre. Frecuencias**

	<b>Porcentaje</b>
<b>Sólo</b>	5,6
<b>Con los padres</b>	7,4
<b>En pareja</b>	21,0
<b>En grandes grupos</b>	73,2

Respecto a con quién prefieren pasar el tiempo libre, los datos que se ofrecen en la siguiente tabla muestran que la elección principal son los amigos que no pertenecen a la escuela. Es interesante observar que los menores apenas se relacionan en su tiempo libre con compañeros de clase. Los familiares también entran dentro de las selecciones habituales de compañía. Nuevamente observamos que los niños y adolescentes no disfrutan del tiempo libre solos.

**Tabla 4.10. Compañeros de tiempo libre**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Válidos</b>	<b>Gente de la escuela</b>	14	1,9	1,9
	<b>Familiares (padres o hermanos)</b>	108	14,3	14,7
	<b>Amigos (no del colegio)</b>	586	77,8	79,5
	<b>Otros familiares</b>	16	2,1	2,2
	<b>Vecinos</b>	2	,3	,3
	<b>Sólo</b>	11	1,5	1,5
	<b>Total</b>	737	97,9	100,0
<b>Perdidos</b>		16	2,1	
<b>Total</b>		753	100,0	

En la siguiente tabla se ofrece un resumen de los datos más relevantes segmentados por edades y sexos. En los datos referentes a los compañeros de tiempo libre sólo se muestran las categorías de "Familiares (padres y hermanos)" y "Amigos que no son de la escuela" porque el resto resultaron ser marginales en todos los casos. No existen grandes diferencias respecto a la compañía que escogen en el tiempo libre varones y mujeres, aunque en general las mujeres prefieren en mayor medida los grandes grupos.

En lo concerniente a los grupos de edad, hayamos una serie de datos congruentes con el desarrollo evolutivo de los menores. Observamos que el tramo de edad de 9 a 11 años prefiere en mayor medida que los otros grupos la compañía de los padres y pasa el tiempo libre en familia en un mayor número de casos. Los niños de 9 a 11 años prefieren mucho menos que los demás estar con amigos y pasan menos tiempo con ellos, siendo su apego por la familia mayor. Entre los 12 y los 13 años desciende de forma importante la preferencia por pasar el tiempo con los padres y aumenta la preferencia por disfrutar del tiempo de ocio en grupos. Esta tónica se mantiene en los siguientes grupos de edad, aunque en el grupo de 16 o más años comienza a cobrar importancia la disposición a pasar el tiempo en pareja.

**Tabla 4.11. Preferencias para pasar el tiempo libre según edades.**

	Porcentaje				Forma en que habitualmente disfruta del tiempo libre (Porcentaje)	
Edad	Sólo	En pareja	En grandes grupos	Con los padres	Con familiares (padres o hermanos)	Con amigos que no sean de la escuela
9 - 11 años	7.1	37.3	52.1	21.3	33.9	52.7
12 -13 años	4.7	16.4	79.1	4.7	11.8	81.8
14 - 15 años	4.6	13.4	82.9	2.3	7.5	90.6
16 o más años	6.8	20.3	74.3	2.7	7.5	91.2
Sexo						
Varón	6.1	23.6	69.8	6.3	12.2	81.9
Mujer	5.1	17.2	78.0	8.5	13.9	79.5

#### **4.1. HÁBITOS LÚDICOS.**

Tras un análisis preliminar de las respuestas de los sujetos, hemos dividido sus respuestas acerca de sus hábitos lúdicos en las siguientes categorías: "preferencia - no preferencia por juguetes deportivos"; "preferencia - no preferencia por juego informático"; "preferencia - no preferencia por ropa/complementos"; "preferencia - no preferencia por regalos audiovisuales"; y "preferencia - no preferencia por libros". Siendo el formato de respuesta abierto, los menores podían expresar su predilección por alguna, ninguna o todas las categorías si así lo deseaban. Las respuestas obtenidas se resumen en las siguientes tablas y gráficos. Existe una variada gama de juguetes que no se encuadran dentro de ninguna de estas categorías y que podríamos denominar como "juguetes imitativos" (muñecos y reproducciones de actividades de adultos), "juguetes educativos", y "juegos de mesa" entre otros, cuya elección es marginal dentro de la muestra analizada, por lo que sólo haremos referencia a las categorías que hemos mencionado al principio.

**Tabla 4.12. Preferencias por cada tipo de juguetes/regalos en el menor**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Juguetes deportivos</b>	158	21,0	21,7
<b>Juguetes informáticos</b>	332	44,1	44,5
<b>Ropa y complementos</b>	209	27,8	28,7
<b>Artículos audiovisuales</b>	93	12,4	12,8
<b>Libros</b>	55	7,3	7,5
<b>Total válidos</b>	729	96,8	100,0
<b>Total</b>	753	100,0	

Como puede constatarse en la tabla precedente, de un total de 753 menores, 158, es decir, un 21,0% manifiesta preferencia por los juguetes deportivos. En esta categoría hemos incluido todos aquellos elementos que se relacionan con el desarrollo psicomotriz del niño, tales como balones, monopatines, raquetas, tablas de surf, indumentaria deportiva, etc.

Respecto al juego informático, categorizamos en esta variable toda preferencia lúdica relacionada con software informático de entretenimiento y videoconsolas, incluyendo máquinas de bolsillo como "gameboy" o "tamagotchi". Es este tipo de juego por el que se decantan un mayor número de menores, en total un 45,5%. Ninguna otra modalidad de juego supera este nivel de preferencia.

No son pocos los menores que eligen regalos más prácticos como ropa y/o complementos. Además de toda prenda de vestir que no tenga un uso exclusivamente deportivo (traje de neopreno, uniforme de un equipo de fútbol, etc.) esta variable recoge todas las preferencias por artículos complementarios como colonias, relojes, bisutería, gafas de sol, etc. Un 28,7% de los menores se deciden por este tipo de artículos.

Los regalos audiovisuales (principalmente cintas de vídeo y compactos de música) tienen una acogida entre los menores de un 12,8%. Como se muestra más adelante, estas elecciones corresponden sobre todo a adolescentes.

Por su parte, la preferencia por libros es la categoría menos elegida de las cinco. Un 7,5% de los menores eligen libros como regalos.

Respecto a las preferencias en función de cada edad, encontramos lo siguiente. En el tramo de edad de 9 a 11 años, un 39,4% de los niños prefieren los juguetes deportivos, cuando la media para todas las edades es de 21,7%. La preferencia por el juego informático entre los niños más pequeños es también superior a la media del total, un 45,5%, alcanzando en este segmento de edad prácticamente el 50% de las elecciones de todos los niños. En cambio, en estas edades, la ropa y los complementos no están entre las elecciones más populares, logrando un 9,1% de las preferencias. Todavía se eligen

menos los regalos audiovisuales, que sólo logran un 5,5% de las elecciones. Los libros tampoco resultan del agrado de los niños en este nivel de edad. En total logran un 6,1% de respuestas.

**Tabla 4.13. Preferencias por cada tipo de juguetes/regalos. Nivel de edad 9-11 años**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Juguetes deportivos</b>	65	38,5	39,4
<b>Juguetes informáticos</b>	81	47,9	49,1
<b>Ropa y complementos</b>	15	8,9	9,1
<b>Artículos audiovisuales</b>	9	5,3	5,5
<b>Libros</b>	10	5,9	6,1
<b>Total válidos</b>	165	97,6	100,0
<b>Total</b>	169	100,0	

Entre los doce y los trece años disminuye notablemente el número de menciones a juguetes deportivos, que desciende hasta un 19,8%. En cambio, el juego informático aumenta de forma importante, recibiendo un 63,2% de las elecciones, muy por encima de la media para todos los menores. Es este grupo de edad el que elige el juego informático en mayor medida. La ropa y los complementos comienzan a ser elegidos de forma considerable en este nivel de edad. Un 22,6% de los niños se decantan por este tipo de regalos. También aumentan un poco las respuestas indicando preferencia por los artículos audiovisuales. En esta franja de edad se sitúa en el 9,4%. La preferencia por libros también aumenta ligeramente, hasta un 8,5%, lo que indica que los niños de 12 a 13 años se aficianan más a la lectura que sus compañeros más jóvenes.

**Tabla 4.14. Preferencias por cada tipo de juguetes/regalos. Nivel de edad 12-13 años**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Juguetes deportivos</b>	42	19,4	19,8
<b>Juguetes informáticos</b>	134	62,0	63,2
<b>Ropa y complementos</b>	48	22,2	22,6
<b>Artículos audiovisuales</b>	20	9,3	9,4
<b>Libros</b>	18	8,3	8,5
<b>Total válidos</b>	212	98,1	100,0
<b>Total</b>	216	100,0	

En el siguiente nivel de edad, 14 y 15 años observamos que los menores eligen los juguetes deportivos en menor medida que en las edades anteriores. Un 17,6% de ellos manifiestan preferir estos juguetes. También observamos una disminución de la preferencia por el juego informático, que sigue predominando como en los tramos de edad anteriores, pero de forma menos acusada. Es un 39% de los menores el que se decanta por esta opción lúdica. La preferencia por ropa y complementos experimenta un notable aumento en estas edades, es un 37,1% de los menores el que selecciona este tipo de artículos como sus regalos preferidos. También aumenta la preferencia por artículos audiovisuales, que como ya se ha comentado, corresponden en gran medida a discos de música y películas de vídeo. Un 17,6% elige estos artículos. La preferencia por libros se mantiene en un nivel bajo, al igual que en el resto de los niveles de edad. En este caso, suma un 5,2% de elecciones.



**Tabla 4.15. Preferencias por cada tipo de juguetes/regalos. Nivel de edad 14-15 años**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Juguetes deportivos</b>	37	16,8	17,6
<b>Juguetes informáticos</b>	82	37,3	39,0
<b>Ropa y complementos</b>	78	35,5	37,1
<b>Artículos audiovisuales</b>	37	16,8	17,6
<b>Libros</b>	11	5,0	5,2
<b>Total válidos</b>	210	95,5	100,0
<b>Total</b>	220	100,0	

En el último de los niveles de edad descritos, 16 o más años, observamos que continúa la tendencia decreciente en cuanto a la predilección por artículos deportivos. En este caso, reúne un 9,9% de las elecciones.

El juego informático también decrece, con lo que constatamos que las preferencias por este tipo de entretenimientos descienden paulatinamente con la edad después de los 13 años, bien sea por efecto del desarrollo propio de la edad (es posible que estos juegos sean más atractivos para los más jóvenes) o por un efecto cohorte (sólo se han popularizado de forma masiva en los últimos años, y los menores de en los niveles de edad superiores no se han "socializado" en su utilización o han cubierto sus necesidades lúdicas con otro tipo de juguetes). La preferencia por ropa y complementos experimenta un notable aumento, observamos una pauta contraria a lo que ocurre con el juego informático. A medida que crecen, los menores prefieren en mayor medida estos artículos, en este grupo de edad, un 47,9%. Los regalos audiovisuales se mantienen en las preferencias de los jóvenes, con un ligero aumento respecto al anterior grupo de edad. Un 19,0% de los jóvenes los selecciona. Por último, constatamos que en este grupo también se produce un aumento de la afición por la lectura, aunque no alcanza la proporción de ninguna de las otras categorías de juguetes y regalos.

**Tabla 4.16. Preferencias por cada tipo de juguetes/regalos. Nivel de edad 16 o más años**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Juguetes deportivos</b>	14	9,5	9,9
<b>Juguetes informáticos</b>	35	23,6	24,6
<b>Ropa y complementos</b>	68	45,9	47,9
<b>Artículos audiovisuales</b>	27	18,2	19,0
<b>Libros</b>	16	10,8	11,3
<b>Total válidos</b>	142	95,9	100,0
<b>Total</b>	146	100,0	

Respecto a las diferencias por sexos, observamos patrones diferentes, que se mantienen a lo largo de los distintos niveles de edad, por lo que sólo comentaremos las diferencias generales en las muestras de ambos sexos. En el caso de los juguetes deportivos, mientras que son elegidos por varones en una proporción considerable, un 29,5%, las mujeres los eligen mucho menos, contabilizándose su preferencia en un 10,6%. Es decir, las mujeres eligen artículos deportivos prácticamente tres veces menos que los hombres.

Estas acusadas diferencias en las preferencias según sexos se mantienen en el caso del juego informático. Un 60,4% de los varones eligen este tipo de juguetes. Aunque las mujeres los eligen en gran medida (un 27,8% de los casos), observamos que esta proporción es menos de la mitad de la que se da en los hombres.

En el caso de la ropa y los complementos los varones se decantan por estos artículos en un 20,2% de los casos, mientras que las mujeres prefieren estos artículos en mucha mayor proporción, un 40,9% de los casos, lo que supone el doble de elecciones y contribuye a confirmar un patrón diferente de preferencias entre sexos. Este patrón diferencial lo observamos nuevamente en el caso de los artículos audiovisuales, que son elegidos casi por el triple de mujeres (20,3%) que de varones (7,3%). En la única

categoría donde no existen grandes diferencias es en la preferencia por libros, que son elegidos de forma escasa por ambos sexos. En cualquier caso, las mujeres indican que los libros les parecen un regalo adecuado en el 9,7% de los casos y los varones en un 6,2%, lo que indica una mayor inclinación de las mujeres hacia los libros como regalo.

**Tabla 4.17. Preferencias por cada tipo de juguetes/regalos. Sexo varón**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Juguetes deportivos</b>	114	28,7	29,5
<b>Juguetes informáticos</b>	233	58,7	60,4
<b>Ropa y complementos</b>	78	19,6	20,2
<b>Artículos audiovisuales</b>	28	7,1	7,3
<b>Libros</b>	24	6,0	6,2
<b>Total válidos</b>	386	97,2	100,0
<b>Total</b>	397	100,0	

**Tabla 4.18. Preferencias por cada tipo de juguetes/regalos. Sexo mujer**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Juguetes deportivos</b>	34	10,2	10,6
<b>Juguetes informáticos</b>	89	26,8	27,8
<b>Ropa y complementos</b>	131	39,5	40,9
<b>Artículos audiovisuales</b>	65	19,6	20,3
<b>Libros</b>	31	9,3	9,7
<b>Total válidos</b>	320	96,4	100,0
<b>Total</b>	332	100,0	

#### **4.2. INFLUENCIA DEL GRUPO DE IGUALES EN EL CONSUMO LÚDICO.**

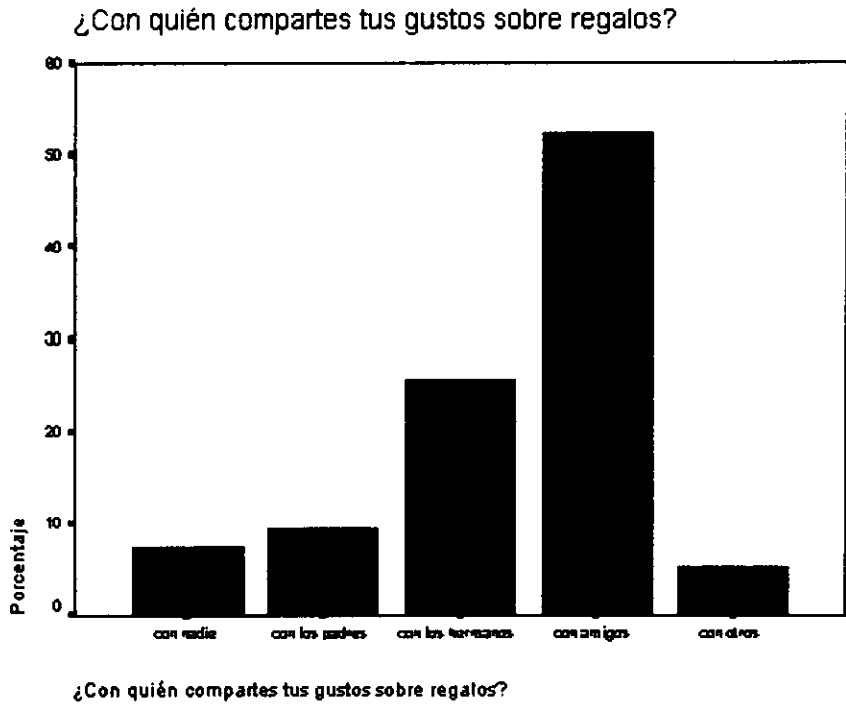
Otro grupo de variables utilizadas en el estudio se refieren a las influencias que marcan al menor a la hora de configurar sus hábitos lúdicos. En las páginas siguientes se describen los resultados obtenidos con estas variables.

En la tabla siguiente observamos que lo más frecuente es compartir las preferencias en cuanto a regalos, o consumo lúdico, con los amigos, con un 52,2%, seguido de los hermanos, con un 25,7%. Ambos grupos podrían ser clasificados como "grupos de iguales". El resto de las elecciones totalizan poco más de un 20%. Se comparten gustos con los padres en un 9,5% de los casos, y con nadie en absoluto en el 7,3% de las ocasiones.

**Tabla 4.19. Coincidencia en los gustos sobre regalos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	<b>con nadie</b>	37	4,9	7,3
	<b>con los padres</b>	48	6,4	9,5
	<b>con los hermanos</b>	130	17,3	25,7
	<b>con amigos</b>	264	35,1	52,2
	<b>con otros</b>	27	3,6	5,3
	<b>Total</b>	506	67,2	100,0
<b>Perdidos</b>		247	32,8	
<b>Total</b>		753	100,0	

**Gráfico 4.2. Coincidencia en los gustos sobre regalos**

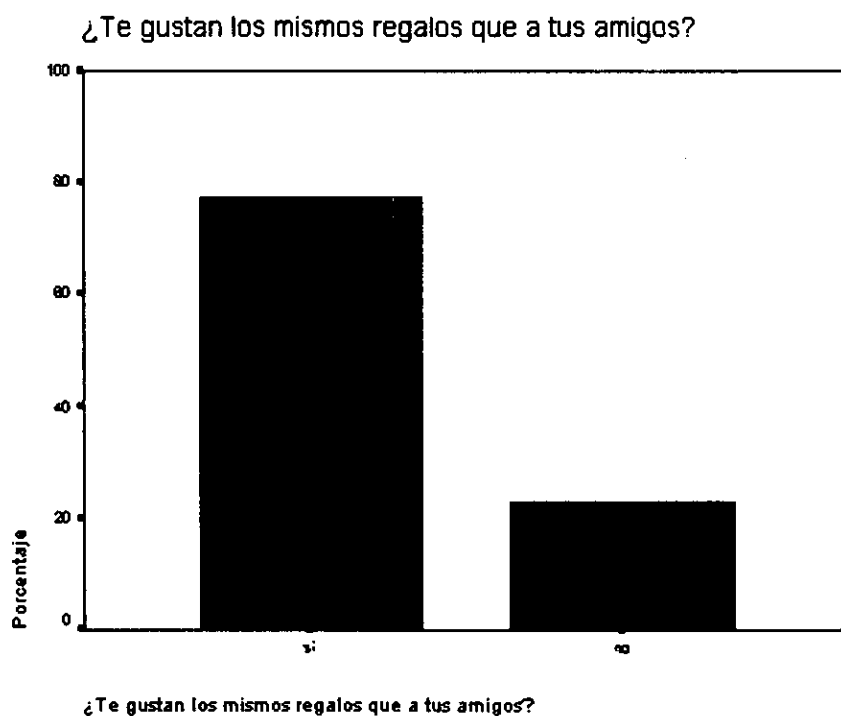


Planteando la variable de otra forma, observamos que la relación entre grupo de iguales y preferencias lúdicas es todavía más acusada. Un 77,3% de los menores comparten elecciones acerca de regalos con sus amigos.

**Tabla 4.20. Coincidencia de las preferencias sobre juguetes/regalos con los amigos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Si	401	53,3	77,3
	No	118	15,7	22,7
	Total	519	68,9	100,0
Perdidos		234	31,1	
Total		753	100,0	

**Gráfico 4.3. Coincidencia de las preferencias sobre juguetes/regalos con los amigos**

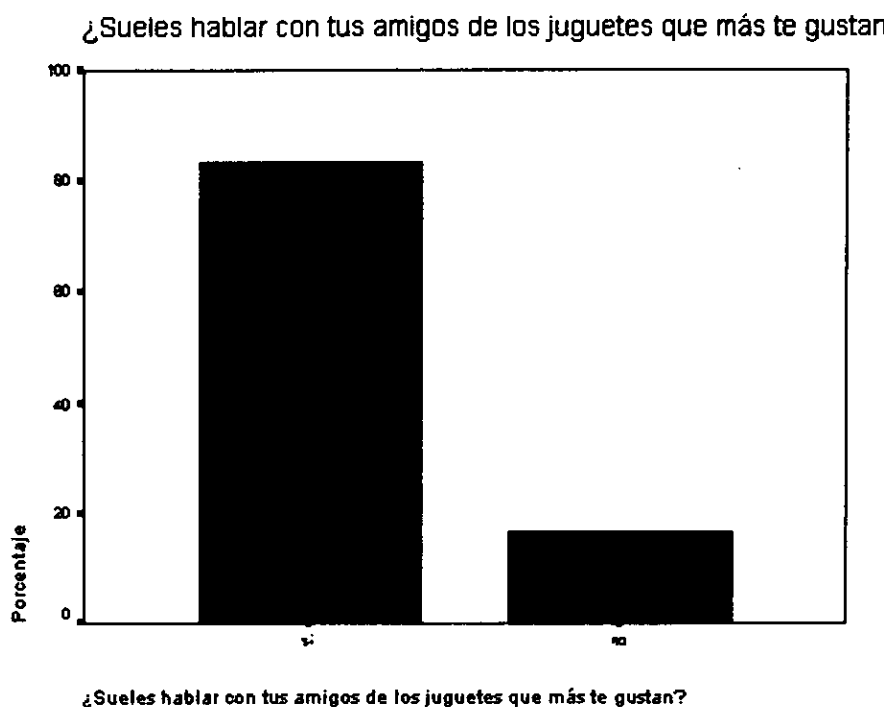


La retroalimentación entre las preferencias del menor y su grupo de iguales alcanza un 83,5%. Esta es la proporción de niños y adolescentes que manifiesta que discute con sus amigos acerca de los regalos que más les gustan.

**Tabla 4.21. Los juguetes como tema de conversación con los amigos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	<b>Si</b>	435	57,8	83,5
	<b>No</b>	86	11,4	16,5
	<b>Total</b>	521	69,2	100,0
<b>Perdidos</b>		232	30,8	
<b>Total</b>		753	100,0	

**Gráfico 4.4. Los juguetes como tema de conversación con los amigos**

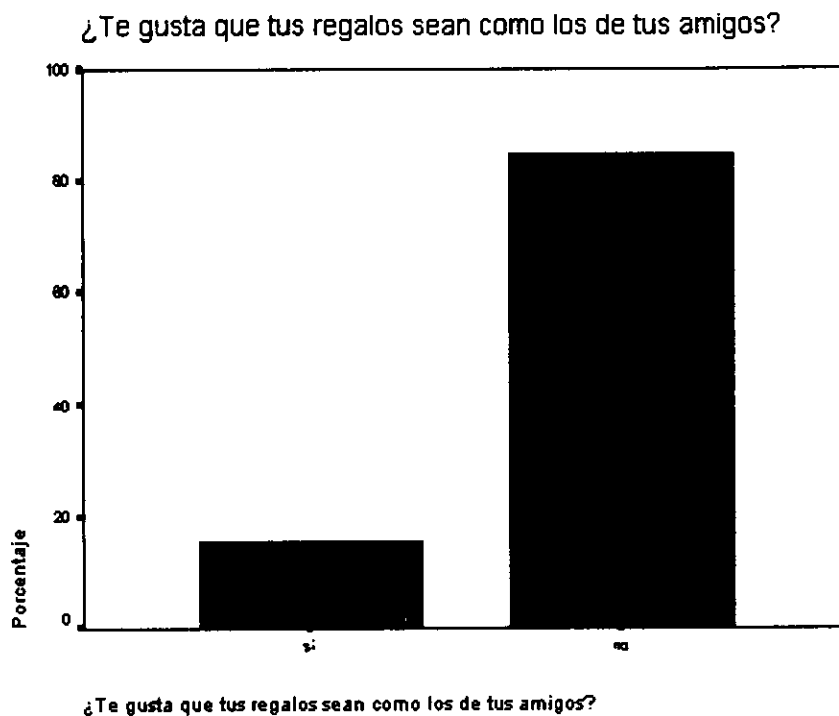


Sin embargo, aunque comparten gustos con su grupo de iguales, los menores no desean que sus regalos y juguetes sean iguales a los de sus amigos (probablemente desean que sean mejores). Se producen coincidencias en este aspecto en muchos menos casos, en concreto un 15,6%.

**Tabla 4.22. Preferencia por juguetes iguales a los de los amigos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Si	79	10,5	15,6
	No	428	56,8	84,4
	Total	507	67,3	100,0
Perdidos		246	32,7	
Total		753	100,0	

**Gráfico 4.5. Preferencia por juguetes iguales a los de los amigos**



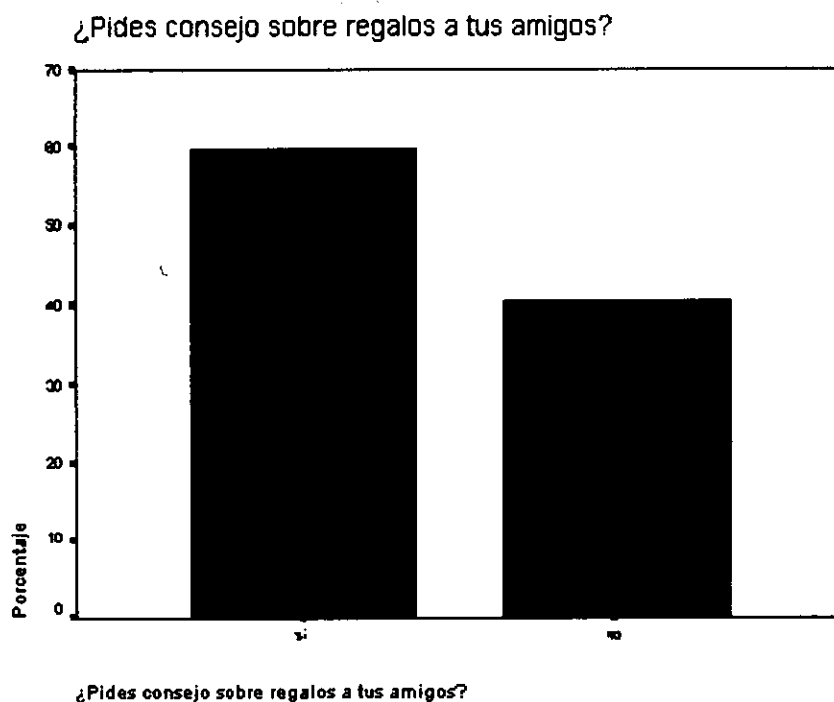
En el momento de decidir sobre las diferentes alternativas lúdicas, observamos que cobra importancia la opinión del grupo de iguales. Un 59,7% de los menores pide consejo a sus amigos para seleccionar los juguetes o regalos que adquiere.

**Tabla 4.23. Influencia de los amigos en la elección de juguetes**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	<b>Si</b>	311	41,3	59,7
	<b>No</b>	210	27,9	40,3
	<b>Total</b>	521	69,2	100,0
<b>Perdidos</b>		232	30,8	
<b>Total</b>		753	100,0	



**Gráfico 4.6. Influencia de los amigos en la elección de juguetes**



En el caso de los diferentes niveles de edad, observamos que los niños de 9 a 11 años están mucho más apegados al núcleo familiar que el conjunto de la muestra. Comparten conjuntamente con padres y hermanos el 49,9% de sus preferencias por regalos. Es posible que su círculo de relaciones sociales fuera de la familia sea aún reducido y por tanto, comparten gustos con su grupo de iguales en menor medida que el resto (un 36,8%).

**Tabla 4.24. Coincidencia en los gustos sobre regalos. Nivel de edad 9-11 años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	con nadie	4	2,4	10,5
	con los padres	3	1,8	7,9
	con los hermanos	16	9,5	42,1
	con amigos	14	8,3	36,8
	con otros	1	,6	2,6
	Total	38	22,5	100,0
Perdidos		131	77,5	
Total		169	100,0	

**Tabla 4.25. Influencia del grupo de iguales en los hábitos lúdicos.**

Nivel de edad 9-11 años

	Porcentaje válido
Coincidencia de las preferencias sobre juguetes/regalos con los amigos	61,5
Los juguetes como tema de conversación con los amigos	84,6
Preferencia por juguetes iguales a los de los amigos	15,4
Influencia de los amigos en la elección de juguetes	33,3

La coincidencia entre los niños y sus iguales en cuanto a preferencias lúdicas es alta. Como se recoge en la tabla precedente, alcanza el 61,5%. El 84,6% de los niños en este grupo de edad discuten con sus iguales acerca de las preferencias lúdicas que tienen. En cambio, únicamente un 15,4% desea tener regalos iguales a los de sus amigos. Los niños de estas edades piden consejo a sus amigos en estas cuestiones en un 33,3% de los

casos, con lo que tampoco toman en cuenta mayoritariamente los consejos de sus amigos acerca de que regalos son preferibles.

En el siguiente nivel de edad, los 12 y 13 años, aumenta considerablemente la coincidencia de gustos con el grupo de iguales, que pasar a ser un 50,9%.

**Tabla 4.26. Coincidencia en los gustos sobre regalos. Nivel de edad 12-13 años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	con nadie	17	7,9	10,4
	con los padres	15	6,9	9,2
	con los hermanos	40	18,5	24,5
	con amigos	83	38,4	50,9
	con otros	8	3,7	4,9
	Total	163	75,5	100,0
Perdidos		53	24,5	
Total		216	100,0	

En la misma línea, se observa que a un 77,4% de los niños les gustan los mismos regalos que a sus amigos. Sigue la misma pauta el grado de retroalimentación entre los gustos de unos y otros. En este caso, alcanza el 87,9% cuando se pregunta si suele comentar con los amigos cuestiones acerca de la elección de regalos. Nuevamente observamos que los niños no desean los mismos regalos que sus iguales aunque compartan gustos. Entre los menores de 12 y 13 años esto es así en el 81,3% de los casos. En cuanto a reconocer la influencia de sus iguales en sus decisiones, constatamos que un 64,8% de los niños de 12 y 13 años piden consejo sobre regalos a sus amigos.

**Tabla 4.27. Influencia del grupo de iguales en los hábitos lúdicos. Nivel de edad 12-13 años**

	Porcentaje válido
<b>Coincidencia de las preferencias sobre juguetes/regalos con los amigos</b>	77,4
<b>Los juguetes como tema de conversación con los amigos</b>	87,9
<b>Preferencia por juguetes iguales a los de los amigos</b>	18,8
<b>Influencia de los amigos en la elección de juguetes</b>	64,8

A medida que el menor va creciendo, observamos como cada vez tiene más importancia el grupo de iguales en lo que se refiere a alternativas lúdicas, mientras descende la influencia de la familia. Como comprobamos en la siguiente tabla, un 58,3% de los menores de 14 y 15 años comparten preferencias con sus iguales.

En la misma tónica, hayamos que a un 84,7% de los menores de este nivel de edad le gustan los mismos regalos que a sus iguales. También suelen hablar con sus iguales acerca de cuestiones lúdicas, en un 82,6% de los casos, con lo que la retroalimentación en este aspecto está asegurada. Nuevamente, aunque los gustos sean compartidos, los menores desean tener regalos "diferentes" en una gran mayoría, un 84,6% de los casos, en concreto. Al igual que en los grupos de edad anteriores, una gran proporción de menores (60,9% entre los 14 y 15 años) toma consejo de sus iguales para decidir en estas cuestiones.

**Tabla 4.28. Coincidencia en los gustos sobre regalos. Nivel de edad 14-15 años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	<b>con nadie</b>	8	3,6	4,6
	<b>con los padres</b>	14	6,4	8,0
	<b>con los hermanos</b>	39	17,7	22,3
	<b>con amigos</b>	102	46,4	58,3
	<b>con otros</b>	12	5,5	6,9
	<b>Total</b>	175	79,5	100,0
<b>Perdidos</b>		45	20,5	
<b>Total</b>		220	100,0	

**Tabla 4.29. Influencia del grupo de iguales en los hábitos lúdicos. Nivel de edad 14-15 años**

	Porcentaje válido
<b>Coincidencia de las preferencias sobre juguetes/regalos con los amigos</b>	84,7
<b>Los juguetes como tema de conversación con los amigos</b>	82,6
<b>Preferencia por juguetes iguales a los de los amigos</b>	15,4
<b>Influencia de los amigos en la elección de juguetes</b>	60,6

Con la edad, se estabiliza la influencia del grupo de iguales. Los jóvenes de 16 o más años comparten gustos sobre regalos con sus amigos en un 50% de los casos y con sus padres y hermanos en un 38,2% de las ocasiones (12,3 y 26,9% respectivamente).

**Tabla 4.30. Coincidencia n los gustos sobre regalos. Nivel de edad 16 años o más**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	<b>con nadie</b>	8	5,4	6,2
	<b>con los padres</b>	16	10,8	12,3
	<b>con los hermanos</b>	35	23,6	26,9
	<b>con amigos</b>	65	43,9	50,0
	<b>con otros</b>	6	4,1	4,6
	<b>Total</b>	130	87,8	100,0
<b>Perdidos</b>		18	12,2	
<b>Total</b>		148	100,0	

Aunque se estabilice esta influencia, los jóvenes siguen contestando en un alto número, un 71,4% de los casos, que les gustan los mismos regalos que a sus iguales. Asimismo, en un 78,9% de los casos, discuten con sus iguales acerca de qué alternativas lúdicas son más adecuadas y preferibles. Nuevamente, encontramos una marcada tendencia a desear regalos distintos a los de sus amigos y a distinguirse en este aspecto. Unicamente un 12% de los menores de estas edades están de acuerdo en que sus regalos y los de sus amigos sean iguales. Aunque se busca menos el consejo de los iguales respecto a regalos, este sigue siendo importante en un 59,4% de las ocasiones.

**Tabla 4.31. Influencia del grupo de iguales en los hábitos lúdicos. Nivel de edad 16 o más años**

	Porcentaje válido
<b>Coincidencia de las preferencias sobre juguetes/regalos con los amigos</b>	71,4
<b>Los juguetes como tema de conversación con los amigos</b>	78,9
<b>Preferencia por juguetes iguales a los de los amigos</b>	12,0
<b>Influencia de los amigos en la elección de juguetes</b>	59,4

En cuanto a las diferencias entre sexos, observamos que las mujeres comparten los gustos sobre regalos con su grupo de iguales en mayor medida que los hombres (57,5% frente a 50,4%). En muy pocos casos las mujeres afirman que sus gustos no dependen de nadie (3,2%). Aunque esto también es infrecuente en los varones, estos lo indican en un 10,6% de los casos. El resto de las proporciones son similares.

**Tabla 4.32. Coincidencia en los gustos sobre regalos. Sexo varón**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	<b>con nadie</b>	28	7,1	10,6
	<b>con los padres</b>	23	5,8	8,7
	<b>con los hermanos</b>	66	16,6	25,0
	<b>con amigos</b>	133	33,5	50,4
	<b>con otros</b>	14	3,5	5,3
	<b>Total</b>	264	66,5	100,0
<b>Perdidos</b>		133	33,5	
<b>Total</b>		397	100,0	

**Tabla 4.33. Coincidencia en los gustos sobre regalos. Sexo mujer**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Válidos</b>	<b>con nadie</b>	7	2,1	3,2
	<b>con los padres</b>	24	7,2	10,9
	<b>con los hermanos</b>	50	15,1	22,7
	<b>con amigos</b>	126	38,0	57,3
	<b>con otros</b>	13	3,9	5,9
	<b>Total</b>	220	66,3	100,0
<b>Perdidos</b>		112	33,7	
<b>Total</b>		332	100,0	

Congruentemente con las respuestas ofrecidas en las anteriores tablas, un 81,8% de las mujeres frente a un 75,6% de los varones señala tener los mismos gustos en cuanto a regalos que sus iguales.

También son las mujeres quienes más discuten con sus iguales acerca de los objetos lúdicos más apropiados. Ellas lo suelen hacer en un 86,3% de las ocasiones. Los varones también lo hacen con gran frecuencia, en una proporción del 80,5% de los casos.

Mientras que a los varones les agrada en pocos casos que sus regalos sean iguales a los de sus amigos (en un 17% de los casos), las mujeres lo prefieren aún menos, en un 14,6% de las ocasiones.

Siguiendo la misma línea, las mujeres se aconsejan con sus iguales respecto a objetos lúdicos en un mayor número de casos que los varones. Ellos lo hacen en un 56,6% de los casos y ellas en un 67,7%.



**Tabla 4.34. Influencia del grupo de iguales en los hábitos lúdicos. Sexo varón**

	Porcentaje válido
<b>Coincidencia de las preferencias sobre juguetes/regalos con los amigos</b>	75,6
<b>Los juguetes como tema de conversación con los amigos</b>	80,5
<b>Preferencia por juguetes iguales a los de los amigos</b>	17,0
<b>Influencia de los amigos en la elección de juguetes</b>	56,6

**Tabla 4.35. Influencia del grupo de iguales en los hábitos lúdicos. Sexo mujer**

	Porcentaje válido
<b>Coincidencia de las preferencias sobre juguetes/regalos con los amigos</b>	81,8
<b>Los juguetes como tema de conversación con los amigos</b>	86,3
<b>Preferencia por juguetes iguales a los de los amigos</b>	14,6
<b>Influencia de los amigos en la elección de juguetes</b>	67,7

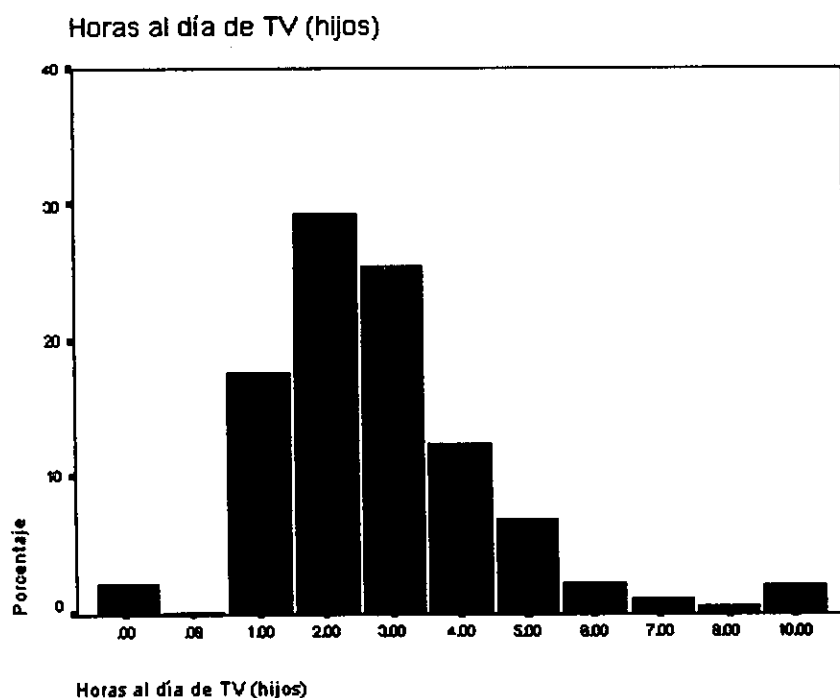
Como puede observarse, existe un claro patrón de influencia por parte del grupo de iguales en las preferencias lúdicas de los menores. Este patrón está más acentuado en el caso de las mujeres y de los menores de entre 12 y 15 años, con lo que se manifiesta como una pauta que se modifica en función del género y la edad del menor.

### **4.3. HÁBITOS Y CONSUMO TELEVISIVOS.**

Otro factor de gran importancia en la configuración de los hábitos de los menores hoy en día es el consumo relacionado con los medios de comunicación, en especial la televisión. En las siguientes tablas recogemos una descripción de los hábitos que hemos obtenido en nuestra muestra de menores a este respecto.

Una de las primeras cuestiones que surgen al abordar esta cuestión es la cantidad de tiempo que los menores emplean consumiendo televisión. La media de horas que utilizan en esta actividad es de 2,827, es decir 2 horas y cincuenta minutos diarios, con una desviación típica de aproximadamente una hora y tres cuartos (1,753 horas). En la tabla que se ofrece a continuación, observamos que la cantidad de tiempo de visionado de televisión va desde el no visionado (0 horas) a 10 horas o más diarias, según las afirmaciones de los propios menores. También observamos como más del 50% de los niños y adolescentes consumen por encima de las dos horas diarias de televisión.

**Gráfico 4.7. Horas diarias de consumo televisivo**



**Tabla 4.36. Horas diarias de consumo televisivo**

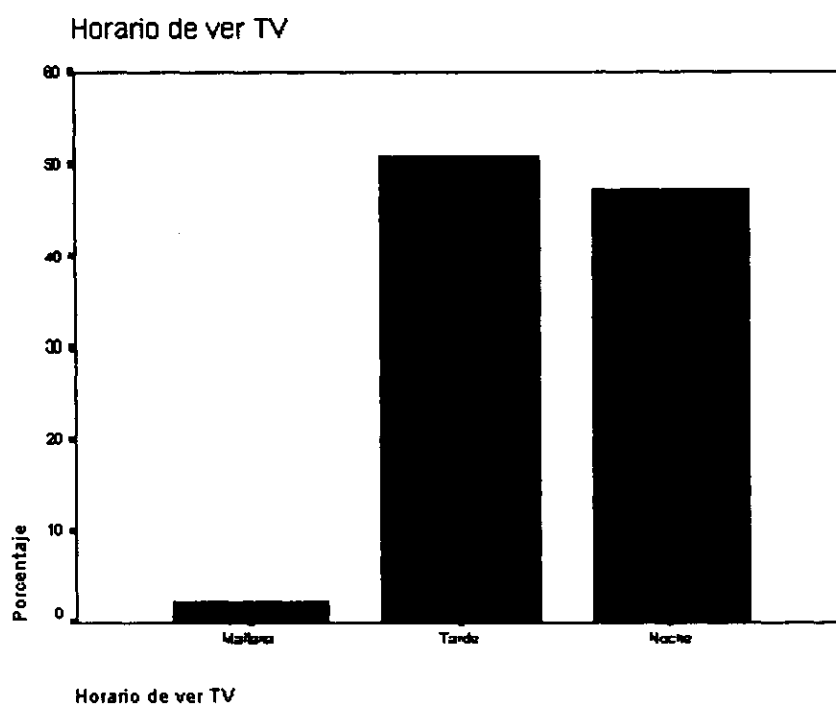
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>0</b>	16	2,1	2,1	2,1
	<b>1</b>	132	17,6	17,8	19,9
	<b>2</b>	219	29,1	29,4	49,3
	<b>3</b>	191	25,4	25,6	74,9
	<b>4</b>	92	12,2	12,3	87,2
	<b>5</b>	51	6,8	6,8	94,1
	<b>6</b>	16	2,1	2,1	96,2
	<b>7</b>	9	1,2	1,2	97,4
	<b>8</b>	4	,5	,5	98,0
	<b>10</b>	15	2,0	2,0	100,0
	<b>Total</b>	745	98,9	100,0	
	<b>Perdidos</b>	8	1,1		
<b>Total</b>		753	100,00		

En cuanto al horario de visionado, hemos dividido este en tres franjas horarias. Una franja matutina que comprendería desde las 8 de la mañana hasta las 2 de la tarde, una vespertina, desde las 2 hasta las 9 y una nocturna de 9 de la noche en adelante. Nuestros resultados indican que la mitad de los menores ve la televisión en horario de tarde. El horario de mañana es marginal dentro de sus hábitos de consumo y observamos que un 47,2% de los menores ve la televisión de noche predominantemente.

**Tabla 4.37. Horario de visionado televisivo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	<b>Mañana</b>	15	2,0	2,1
	<b>Tarde</b>	362	48,1	50,7
	<b>Noche</b>	337	44,8	47,2
	<b>Total</b>	714	94,8	100,0
<b>Perdidos</b>		39	5,2	
<b>Total</b>		753	100,0	

**Gráfico 4.8. Horario de visionado televisivo**



Respecto al control paterno del visionado, vemos que éste existe en algo más de la mitad de los casos para la cantidad de tiempo que el menor está frente a la pantalla. En cuanto al control de los contenidos de los programas televisivos, un 46,1% de los menores indica que este existe por parte de sus progenitores. Sin embargo, un 42,2% afirma tener un aparato de televisión en su cuarto.

**Tabla 4.38. Control paterno del visionado. Nivel de edad 9-11 años**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Control paterno de la cantidad de visionado</b>	388	51,5	52,4
<b>Control paterno del tipo de visionado</b>	342	45,4	46,1
<b>Menores con televisor en su cuarto</b>	312	41,4	42,2
<b>Perdidos</b>	14	1,9	
<b>Total</b>	739	98,1	100,0

Respecto a los resultados por edades, observamos que los niños de 9 a 11 años consumen una cantidad de tiempo frente al televisor similar a la media de la muestra, 2,83 horas (desv. típica 2,04). En la tabla observamos que casi un 50% ve televisión más de dos horas diarias.

**Tabla 4.39. Horas diarias de consumo televisivo. Nivel de edad 9-11 años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>0</b>	4	2,4	2,4	2,4
	<b>1</b>	37	21,9	21,9	24,3
	<b>2</b>	47	27,8	27,8	52,1
	<b>3</b>	43	25,4	25,4	77,5
	<b>4</b>	15	8,9	8,9	86,4
	<b>5</b>	11	6,5	6,5	92,9
	<b>6</b>	2	1,2	1,2	94,1
	<b>7</b>	2	1,2	1,2	95,3
	<b>8</b>	1	,6	,6	95,9
	<b>10</b>	7	4,1	4,1	100,0
	<b>Total</b>	169	100,0	100,0	

En esta edad, el horario de visionado es predominantemente de tarde. Este es el horario que indican el 73,2% de los niños.

**Tabla 4.40. Horario de visionado televisivo. Nivel de edad 9-11 años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	<b>Mañana</b>	5	3,0	3,2
	<b>Tarde</b>	115	68,0	73,2
	<b>Noche</b>	37	21,9	23,6
	<b>Total</b>	157	92,9	100,0
<b>Perdidos</b>		12	7,1	
<b>Total</b>		169	100,0	

El control paterno es mayor, tanto en el tiempo de consumo como en los contenidos de la programación que contempla el menor (69,9% y 66,9% de los padres respectivamente). También es sensiblemente inferior a la media el número de niños con televisión en su habitación (37,3%).

**Tabla 4.41. Control paterno del visionado. Nivel de edad 9-11 años**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Control paterno de la cantidad de visionado</b>	116	68,6	69,9
<b>Control paterno del tipo de visionado</b>	111	65,7	66,9
<b>Menores con televisor en su cuarto</b>	62	36,7	37,3
<b>Perdidos</b>	3	1,8	
<b>Total</b>	169	100,0	

A los 12 y 13 años, la cantidad de consumo de TV es superior (3,13 horas; desv. típica 1,77). Más del 60% de los menores consume por encima de las dos horas diarias de televisión.

**4.42. Horas diarias de visionado televisivo. Nivel de edad 12-13 años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>0</b>	1	,5	,5	,5
	<b>1</b>	35	16,2	16,4	16,8
	<b>2</b>	49	22,7	22,9	39,7
	<b>3</b>	52	24,1	24,3	64,0
	<b>4</b>	41	19,0	19,2	83,2
	<b>5</b>	22	10,2	10,3	93,5
	<b>6</b>	6	2,8	2,8	96,3
	<b>7</b>	3	1,4	1,4	97,7
	<b>10</b>	5	2,3	2,3	100,0
	<b>Total</b>	214	99,1	100,0	
<b>Perdidos</b>		2	,9		
<b>Total</b>		216	100,0		

Aumenta notablemente respecto al anterior nivel de edad la proporción de niños que ve la televisión predominantemente en horario nocturno (43,9%).

**Tabla 4.43. Horario de visionado televisivo. Nivel de edad 12-13 años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	<b>Mañana</b>	5	2,3	2,4
	<b>Tarde</b>	110	50,9	53,7
	<b>Noche</b>	90	41,7	43,9
	<b>Total</b>	205	94,9	100,0
<b>Perdidos</b>		11	5,1	
<b>Total</b>		216	100,0	



De la misma manera, observamos cómo disminuye el control paterno sobre la cantidad de consumo televisivo y el tipo de programación que contempla el menor. Estas circunstancias concurren con un aumento de la proporción de niños con televisión en su habitación.

**Tabla 4.44. Control paterno del visionado. Nivel de edad 12-13 años**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Control paterno de la cantidad de visionado</b>	128	59,3	60,1
<b>Control paterno del tipo de visionado</b>	123	56,9	57,7
<b>Menores con televisor en su cuarto</b>	101	46,8	47,2
<b>Perdidos</b>	2	,9	
<b>Total</b>	216	100,0	

En el siguiente periodo de edad, los 14 y 15 años, la media de consumo diario de televisión se sitúa en las 2,74 horas (desv. típica 1,72). Casi la mitad de los menores de esta edad (49,1%) ven la televisión más de dos horas diarias. El número de menores que ve la televisión en horario nocturno en esta franja de edad ya supera el 50%.

**Tabla 4.45. Horas diarias de visionado televisivo. Nivel de edad 14-15 años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>0</b>	9	4,1	4,2	4,2
	<b>1</b>	36	16,4	16,7	21,3
	<b>2</b>	65	29,5	30,1	50,9
	<b>3</b>	57	25,9	26,4	77,3
	<b>4</b>	21	9,5	9,7	87,0
	<b>5</b>	13	5,9	6,0	93,1
	<b>6</b>	7	3,2	3,2	96,3
	<b>7</b>	3	1,4	1,4	97,7
	<b>8</b>	3	1,4	1,4	99,1
	<b>10</b>	2	,9	,9	100,0
	<b>Total</b>	216	98,2	100,0	
<b>Perdidos</b>		4	1,8		
<b>Total</b>		220	100,0		

**Tabla 4.46. Horario de visionado televisivo. Nivel de edad 14-15 años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	<b>Mañana</b>	2	,9	1,0
	<b>Tarde</b>	91	41,4	44,0
	<b>Noche</b>	114	51,8	55,1
	<b>Total</b>	207	94,1	100,0
<b>Perdidos</b>		13	5,9	
<b>Total</b>		220	100,0	

Nuevamente desciende de manera sensible para este grupo de edad el control paterno del nivel de consumo y de los contenidos de este consumo, a la vez que aumenta el número de menores con televisor en su cuarto. En las siguientes tablas podemos observar la proporción de menores que cuentan con control paterno y con televisión en su habitación.

**Tabla 4.47. Control paterno del visionado. Nivel de edad 14-15 años**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Control paterno de la cantidad de visionado</b>	98	44,5	45,8
<b>Control paterno del tipo de visionado</b>	76	34,5	35,2
<b>Menores con televisor en su cuarto</b>	105	47,7	49,1
<b>Perdidos</b>	4	1,8	
<b>Total</b>	220	100,0	

A partir de los 16 años, la media de consumo diario de televisión se sitúa en las 2 horas y media (2,5 horas; desv. típica 1,29). A la vez que se modera el consumo, el horario de visionado pasa a ser predominantemente nocturno con una proporción de 66,2% sobre el total de la submuestra.

**Tabla 4.48. Horas diarias de consumo televisivo. Nivel de edad 16 o más años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>0</b>	2	1,4	1,4	1,4
	<b>1</b>	24	16,2	16,4	17,8
	<b>2</b>	58	39,2	39,7	57,5
	<b>3</b>	39	26,4	26,7	84,2
	<b>4</b>	15	10,1	10,3	94,5
	<b>5</b>	5	3,4	3,4	97,9
	<b>6</b>	1	,7	,7	98,6
	<b>7</b>	1	,7	,7	99,3
	<b>10</b>	1	,7	,7	100,0
	<b>Total</b>	146	98,6	100,0	
<b>Perdidos</b>		2	1,4		
<b>Total</b>		148	100,0		

**Tabla 4.49. Horario de visionado televisivo. Nivel de edad 16 años o más**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	<b>Mañana</b>	3	2,0	2,1
	<b>Tarde</b>	46	31,1	31,7
	<b>Noche</b>	96	64,9	66,2
	<b>Total</b>	145	98,0	100,0
<b>Perdidos</b>		3	2,0	
<b>Total</b>		148	100,0	

El control paterno sobre la cantidad y contenidos del visionado televisivo es el menor de todas las submuestras de niveles de edad con un 31,1% de los casos en el número de horas de consumo y un 21,8 en el tipo de contenido. En este nivel de edad, el número de menores con televisor en su cuarto es de un 30,3%

**Tabla 4.50. Control paterno del visionado. Nivel de edad 16 o más años**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Control paterno de la cantidad de visionado</b>	46	31,1	31,1
<b>Control paterno del tipo de visionado</b>	32	21,6	21,8
<b>Menores con televisor en su cuarto</b>	44	29,7	30,3
<b>Perdidos</b>	1	,7	
<b>Total</b>	148	100,0	

Respecto a las diferencias entre sexos, observamos que la media de visionado diario en los varones es de 2,96 horas (desv. típica 1,95). Las mujeres consumen menos cantidad de televisión (2,64 horas; desv. típica 1,39). También podemos observar en los resultados que ofrecen las siguientes tablas, que los varones consumen televisión en horario nocturno en mayor medida que las mujeres (48,8% frente a 45,6 en el caso de las féminas).

**Tabla 4.51. Horas diarias de visionado televisivo. Sexo varón**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>0</b>	9	2,3	2,3	2,3
	<b>1</b>	70	17,6	17,8	20,1
	<b>2</b>	112	28,2	28,5	48,6
	<b>3</b>	93	23,4	23,7	72,3
	<b>4</b>	45	11,3	11,5	83,7
	<b>5</b>	31	7,8	7,9	91,6
	<b>6</b>	10	2,5	2,5	94,1
	<b>7</b>	8	2,0	2,0	96,2
	<b>8</b>	4	1,0	1,0	97,2
	<b>10</b>	11	2,8	2,8	100,0
	<b>Total</b>	393	99,0	100,0	
<b>Perdidos</b>		4	1,0		
<b>Total</b>		397	100,0		

**Tabla 4.52. Horas diarias de visionado televisivo. Sexo mujer**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>0</b>	6	1,8	1,8	1,8
	<b>1</b>	58	17,5	17,7	19,8
	<b>2</b>	100	30,1	30,5	50,0
	<b>3</b>	92	27,7	28,0	78,0
	<b>4</b>	44	13,3	13,4	91,5
	<b>5</b>	19	5,7	5,8	97,3
	<b>6</b>	6	1,8	1,8	99,1
	<b>7</b>	1	,3	,3	99,4
	<b>10</b>	2	,6	,6	100,0
	<b>Total</b>	328	98,8	100,0	
<b>Perdidos</b>		4	1,2		
<b>Total</b>		332	100,0		

**Tabla4.53. Horario de visionado televisivo. Sexo varón**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	<b>Mañana</b>	10	2,5	2,7
	<b>Tarde</b>	182	45,8	48,8
	<b>Noche</b>	181	45,6	48,5
	<b>Total</b>	373	94,0	100,0
<b>Perdidos</b>		24	6,0	
<b>Total</b>		397	100,0	

**Tabla 4.54. Horario de visionado televisivo. Sexo mujer**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Válidos</b>	<b>Mañana</b>	4	1,2	1,3
	<b>Tarde</b>	169	50,9	53,1
	<b>Noche</b>	145	43,7	45,6
	<b>Total</b>	318	95,8	100,0
<b>Perdidos</b>		14	4,2	
<b>Total</b>		332	100,0	

Además, las mujeres experimentan un mayor control paterno en el número de horas que ven la televisión. Los varones cuentan con control paterno en el 49,7% de los casos y las mujeres en el 55,2%.

**Tabla 4.55. Control paterno del visionado. Sexo varón**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Control paterno de la cantidad de visionado</b>	193	48,6	49,7
<b>Control paterno del tipo de visionado</b>	166	41,8	42,3
<b>Menores con televisor en su cuarto</b>	194	48,9	50,0
<b>Perdidos</b>	9	2,3	
<b>Total</b>	397	100,0	



**Tabla 4.56. Control paterno del visionado. Sexo mujer**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Control paterno de la cantidad de visionado</b>	182	54,8	55,2
<b>Control paterno del tipo de visionado</b>	160	56,9	57,7
<b>Menores con televisor en su cuarto</b>	109	323,8	33,2
<b>Perdidos</b>	4	1,2	
<b>Total</b>	332	100,0	

De la misma manera, mientras que un 42,3% de los hombres tiene control paterno en los contenidos que contempla en el televisor, en el caso de las mujeres un 48,9% cuenta con control en este aspecto.

Por último, un 50% de los varones cuenta con televisor en su habitación. Esta proporción es mucho menor en el caso de las mujeres, que cuentan con él en el 33,2% de los casos. Este patrón señala que los menores varones consumen más televisión que las menores y en horarios más adultos y que el control paterno en el caso de los varones suele ser menos frecuente que en el caso de las mujeres

#### **4.4. PREFERENCIAS EN CUANTO A CONTENIDOS TELEVISIVOS EN EL MENOR.**

Continuando con el análisis descriptivo del consumo televisivo, hemos indagado en cuáles son los contenidos más atractivos para los menores. Para ello, tras un análisis de contenido previo de las respuestas de los sujetos, hemos creado ocho categorías de programas que corresponden a:

- "Teleseries": Todos aquellos programas de ficción que se emiten en formato de episodios y que corresponden a unos mismos protagonistas o una misma línea argumental. Se excluyen aquellos contenidos en la categoría de "Dibujos animados"
- "Dibujos animados": Aquellos programas en los que las imágenes no son reales sino animadas y que en su mayor parte, aunque no exclusivamente, están dirigidos a un público infantil.
- "Programas de humor": Aquellos programas de contenido eminentemente humorístico no incluidos dentro de "Teleseries"
- "Programas deportivos": Espectáculos deportivos y programas cuya temática gira en torno a temas relacionados con el deporte.
- "Magazines": Todos aquellos programas de variedades que cuentan con un presentador y que responden también a la denominación de "musicales", "reality shows", "programas de variedades" o "galas".
- "Películas": Se refiere a los largometrajes de ficción.
- "Documentales e informativos": Programas cuyo contenido es fundamentalmente informativo o cultural.

Los sujetos mostraban sus preferencias siguiendo un formato de respuesta abierto, de manera que podían indicar más de una de estas categorías de programas.

Un análisis general de la muestra nos indica que los programas preferidos por los menores son las "teleseries", con un 62,5% de elecciones. El resto de programas seleccionados, por orden de atractivo son "magazines" (24,5%); "dibujos animados" (17,2%); "películas" (12,7%); "programas deportivos" (11,6%); "programas de humor" (5,4%); y "documentales e informativos" (4,6%). En las tablas que se encuentran a

continuación se detallan estos resultados obtenidos con el total de la muestra.

**Tabla 4.57. Preferencias por cada tipo de programa televisivo**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Teleseries</b>	448	59,5	62,5
<b>Dibujos animados</b>	123	16,3	17,2
<b>Programas de humor</b>	39	5,2	5,4
<b>Programas deportivos</b>	83	11,0	11,6
<b>Magazines</b>	176	23,4	24,5
<b>Películas</b>	91	12,1	12,7
<b>Documentales e informativos</b>	33	4,4	4,6
<b>Total válidos</b>	717	95,2	100,0
<b>Perdidos</b>	36	4,8	
<b>Total</b>	753	100,0	

Respecto a las preferencias dentro de cada nivel de edad, hemos observado que las diferencias de atractivo sólo existen en algunos tipos de programas, como los "dibujos animados" las "películas" y los "programas deportivos".

Los niños de 9 a 11 años seleccionan en primer lugar, al igual que ocurrirá en todos los niveles de edad, las "teleseries", con una proporción del 63,4%. Los "dibujos animados" (32,9%) son los segundos más aceptados, seguidos de "magazines" (23,0%) y muy de lejos por "programas deportivos" (8,11%); "programas de humor (4,31%), "películas" (3,11%) y "documentales e informativos" (2,5%). Las tablas que se presentan a continuación recogen estos resultados en detalle.

**Tabla 4.58. Preferencias por cada tipo de programa televisivo. Nivel de edad 9-11 años**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Teleseries</b>	102	60,4	63,4
<b>Dibujos animados</b>	53	31,4	32,9
<b>Programas de humor</b>	7	4,1	4,3
<b>Programas deportivos</b>	13	7,7	8,1
<b>Magazines</b>	37	21,9	23,0
<b>Películas</b>	5	3,0	3,1
<b>Documentales e informativos</b>	4	2,4	2,5
<b>Total válidos</b>	161	95,3	100,0
<b>Perdidos</b>	8	4,7	
<b>Total</b>	169	100,0	

Entre los 12 y 13 años las preferencias se configuran siguiendo este orden: "teleseries" con un 60,4% de preferencias; "magazines" (27,1%); "dibujos animados" (17,9%); "deportes" (11,6%); películas (11,1%); "documentales e informativos" (5,3%) y "programas de humor" (3,9%).

**Tabla 4.59. Preferencias por cada tipo de programa televisivo. Nivel de edad 12-13 años**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Teleseries</b>	125	57,9	60,4
<b>Dibujos animados</b>	37	17,1	17,9
<b>Programas de humor</b>	8	3,7	3,9
<b>Programas deportivos</b>	24	11,1	11,6
<b>Magazines</b>	56	25,9	27,1
<b>Películas</b>	23	10,6	11,1
<b>Documentales e informativos</b>	11	5,1	5,3
<b>Total válidos</b>	207	95,8	100,0
<b>Perdidos</b>	9	4,2	
<b>Total</b>	216	100,0	

En el nivel de edad de 14-15 años, los resultados obtenidos muestran el siguiente orden de preferencias: "teleseries" (66,2%); "magazines" (21,0%); "películas" (13,3%); "deportes" (12,9%); "programas de humor" (8,6%); "dibujos animados" (7,1%); y "documentales e informativos" (2,9%).

**Tabla 4.60. Preferencias por cada tipo de programa televisivo**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Teleseries</b>	139	33,2	33,8
<b>Dibujos animados</b>	15	6,8	7,1
<b>Programas de humor</b>	18	8,2	8,6
<b>Programas deportivos</b>	27	83,2	87,1
<b>Magazines</b>	44	20,0	21,0
<b>Películas</b>	28	12,7	13,3
<b>Documentales e informativos</b>	6	2,7	2,9
<b>Total válidos</b>	210	95,5	100,0
<b>Perdidos</b>	10	4,5	
<b>Total</b>	220	100,0	

Por último, en el nivel de edad superior, observamos que el orden de preferencias adopta el siguiente patrón: "teleseries" (59,0%); "magazines" (28,1%); "películas" (25,2%); "deportes" (13,7%); "dibujos animados" (12,9%), "documentales e informativos" (8,61%) y "programas de humor" (4,3%).

**Tabla 4.61. Preferencias por cada tipo de programa televisivo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>Teleseries</b>	82	55,4	59,0
<b>Dibujos animados</b>	18	12,2	12,9
<b>Programas de humor</b>	6	4,1	4,3
<b>Programas deportivos</b>	19	12,8	13,7
<b>Magazines</b>	39	26,4	28,1
<b>Películas</b>	35	23,6	25,2
<b>Documentales e informativos</b>	12	8,1	8,6
<b>Total válidos</b>	139	93,9	100,0
<b>Perdidos</b>	9	6,1	
<b>Total</b>	148	100,0	

Estos datos muestran un descenso paulatino de la predilección por "dibujos animados" con la edad (aunque existe un repunte en el nivel de edad de 16 o más años). También indican que a medida que los menores se hacen más mayores, aumenta su preferencia por las "películas" y "programas deportivos". Las variaciones en el resto de programas según la edad de los sujetos no son tan evidentes como en estos tres casos.

Otra cuestión son las preferencias en cuanto a programación según sexos entre los menores. Aunque las "teleseries" son el programa predilecto tanto de varones como de mujeres, estas lo mencionan con mucha más frecuencia (75,1% frente a 51,7%). Los programas de "dibujos animados" son preferidos con una frecuencia ligeramente superior por los varones (18,8% frente a 13,4%). En cambio, la elección de "programas de humor" es exactamente la misma en ambos géneros, con una frecuencia del 5,6%. Quizás la diferencia más acusada esté en los "programas deportivos", que resultan atractivos para el 18,8% de los varones y para un 3,4% de las mujeres. El resto de las categorías de programación no presentan diferencias excesivamente acusadas. Los varones mencionan como programas favoritos a los "magazines" en un 26,3% de las ocasiones y las mujeres lo hacen el 21,8% de las veces. Las películas también son

ligeramente elegidas en más casos por varones (14,7% frente a 10,9%), al igual que los "documentales e informativos" (5,1% frente a 4,0%). Estas frecuencias de elección muestran patrones diferentes según el género, sobre todo en lo que respecta a las "teleseries", mucho más preferidas por las mujeres y los "deportes", preferidos en mayor medida por varones. Estos resultados se recogen en las tablas que se presentan en las páginas siguientes.

**Tabla 4.62. Preferencias por cada tipo de programa televisivo. Sexo varón**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Teleseries</b>	193	48,6	51,7
<b>Dibujos animados</b>	70	17,6	18,8
<b>Programas de humor</b>	21	5,3	5,6
<b>Programas deportivos</b>	70	17,6	18,8
<b>Magazines</b>	98	24,7	26,3
<b>Películas</b>	55	13,9	14,7
<b>Documentales e informativos</b>	19	4,8	5,1
<b>Total válidos</b>	373	94,0	100,0
<b>Perdidos</b>	24	6,0	
<b>Total</b>	397	100,0	



**Tabla 4.63. Preferencias por cada tipo de programa televisivo. Sexo mujer**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Teleseries</b>	241	72,6	75,1
<b>Dibujos animados</b>	43	13,0	13,4
<b>Programas de humor</b>	18	5,4	5,6
<b>Programas deportivos</b>	11	3,3	3,4
<b>Magazines</b>	70	21,1	21,8
<b>Películas</b>	35	10,5	10,9
<b>Documentales e informativos</b>	13	3,9	40,0
<b>Total válidos</b>	321	96,7	100,0
<b>Perdidos</b>	11	3,3	
<b>Total</b>	332	100,0	

#### **4.5. PATRONES DE CONSUMO EN EL MENOR**

Otro de los elemento examinados en nuestro estudio es el nivel de recursos de los menores y el destino que les dan a éstos. El análisis descriptivo que se presenta en las siguientes páginas revela cuál es el tipo de consumo que caracteriza a los menores en nuestra muestra.

##### **4.5.1. ASIGNACIÓN MONETARIA.**

Una de las cuestiones relacionadas con el consumo en el menor es la cantidad de dinero de que dispone para su ocio. La principal y más estable "fuente de ingresos" de los menores son sus progenitores y por ello nos hemos planteado analizar la cantidad de dinero que los menores obtienen de sus padres como estimador de su capacidad económica.

En la siguiente tabla observamos que la asignación media que los menores reciben mensualmente de sus padres es de 3257 pesetas (desv. típica 3668,14), ligeramente por encima de las 100 pesetas diarias, aunque esta cantidad oscila entre 0 y 30.000 pesetas.

**Tabla 4.64. Asignación monetaria mensual**

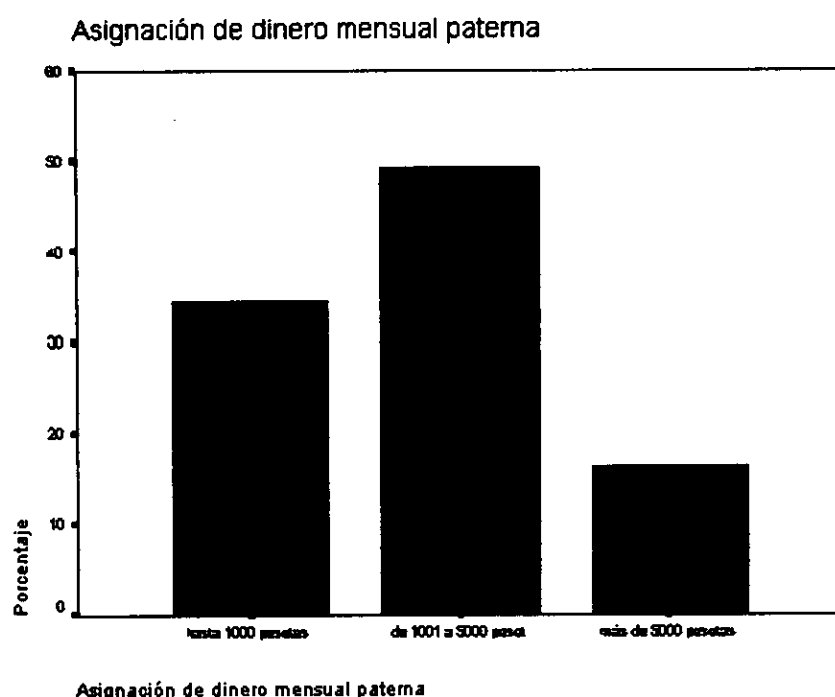
	<b>N</b>	<b>Míni mo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
<b>Asignación de dinero mensual (paterna)</b>	694	0	30000	3257,348	3668,1436
<b>N válido (según lista)</b>	694				

A continuación, en la tabla y gráfico adjuntos observamos estos mismos resultados divididos en tres grupos en función de los percentiles 25 y 75 de la distribución de nuestra muestra

**Tabla 4.65. Niveles de asignación monetaria mensual**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>hasta 1000 pesetas</b>	239	31,7	34,4	34,4
	<b>de 1001 a 5000 pesetas</b>	341	45,3	49,1	83,6
	<b>más de 5000 pesetas</b>	114	15,1	16,4	100,0
	<b>Total</b>	694	92,2	100,0	
<b>Perdidos</b>		59	7,8		
<b>Total</b>		753	100,0		

**Gráfico 4.9. Asignación monetaria mensual**



Respecto a la asignación monetaria mensual dentro de cada nivel de edad, observamos un previsible aumento de esta en virtud de la edad del menor. La asignación asciende de una media de 1802 pesetas entre los 9 y 11 años a 5948 a partir de los 16 años.

**Tabla 4.66. Asignación monetaria mensual en cada nivel de edad**

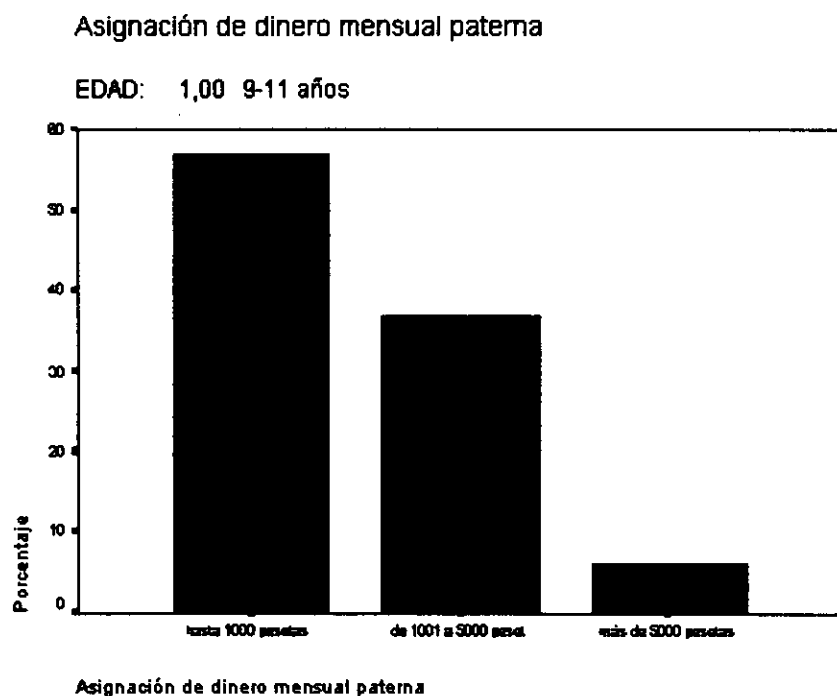
<b>Nivel de edad</b>	<b>Media</b>	<b>N</b>	<b>Desv. típ.</b>
<b>9-11 años</b>	1802,8125	160	275343
<b>12-13 años</b>	2678,3163	196	2890,2492
<b>14-15 años</b>	3226,5700	207	3422,8273
<b>16 o más años</b>	5948,8550	131	4577,2408
<b>Total</b>	3257,3487	694	3668,1436

En las tablas y gráficos de las siguientes páginas se indica la distribución de la asignación paterna en intervalos (hasta 1000 pesetas; de 1001 a 5000; y por encima de 5000). A medida que se incrementa el nivel de edad de la muestra, disminuye el primero de los intervalos y aumenta el intervalos de "más de 5000".

**Tabla 4.67. Niveles de asignación monetaria mensual. Nivel de edad 9-11 años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>hasta 1000 pesetas</b>	91	53,8	56,9	56,9
	<b>de 1001 a 5000 pesetas</b>	59	34,9	36,9	93,8
	<b>más de 5000 pesetas</b>	10	5,9	6,3	100,0
	<b>Total</b>	160	94,7	100,0	
<b>Perdidos</b>		9	5,3		
<b>Total</b>		169	100,0		

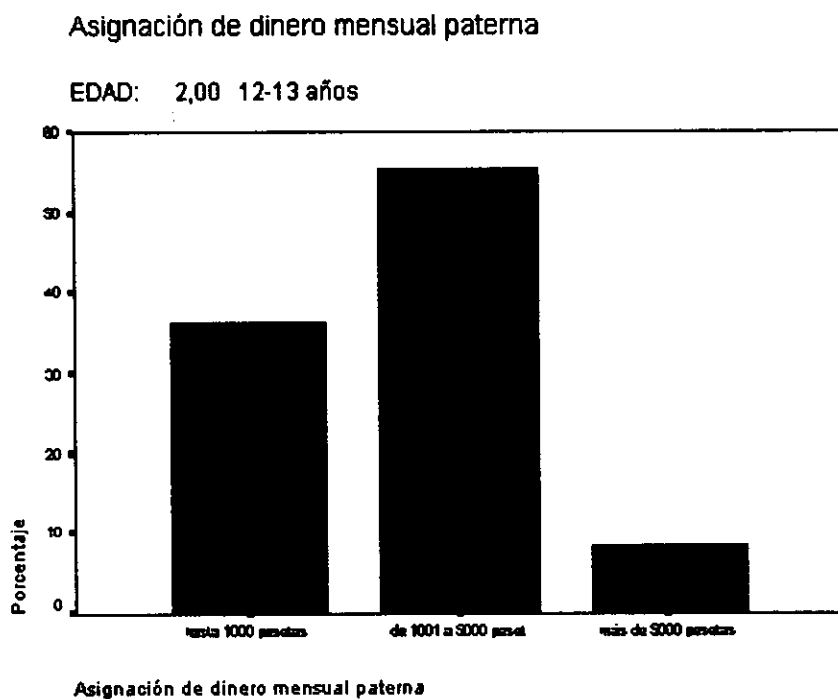
**Gráfico 4.10. Asignación monetaria mensual. Nivel de edad 9-11 años**



**Tabla 4.68. Niveles de asignación monetaria mensual. Nivel de edad 12-13 años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>hasta 1000 pesetas</b>	71	32,9	36,2	36,2
	<b>de 1001 a 5000 pesetas</b>	109	50,5	55,6	91,8
	<b>más de 5000 pesetas</b>	16	7,4	8,2	100,0
	<b>Total</b>	196	90,7	100,0	
<b>Perdidos</b>		20	9,3		
<b>Total</b>		216	100,0		

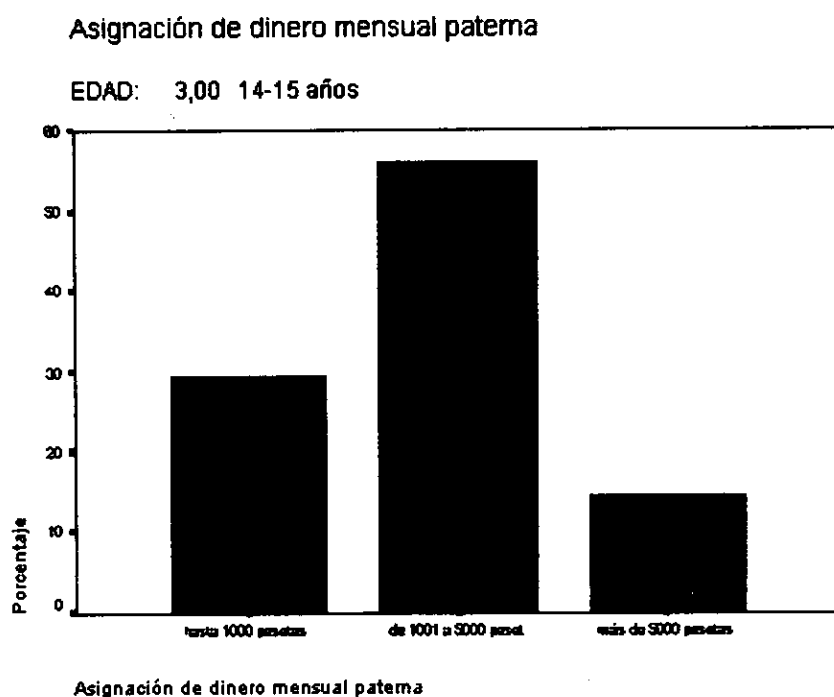
**Gráfico 4.11. Asignación monetaria mensual. Nivel de edad 12-13 años**



**Tabla 4.69. Niveles de asignación monetaria mensual. Nivel de edad 14-15 años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>hasta 1000 pesetas</b>	61	27,7	29,5	29,5
	<b>de 1001 a 5000 pesetas</b>	116	52,7	56,0	85,5
	<b>más de 5000 pesetas</b>	30	13,6	14,5	100,0
	<b>Total</b>	207	94,1	100,0	
<b>Perdidos</b>		13	5,9		
<b>Total</b>		220	100,0		

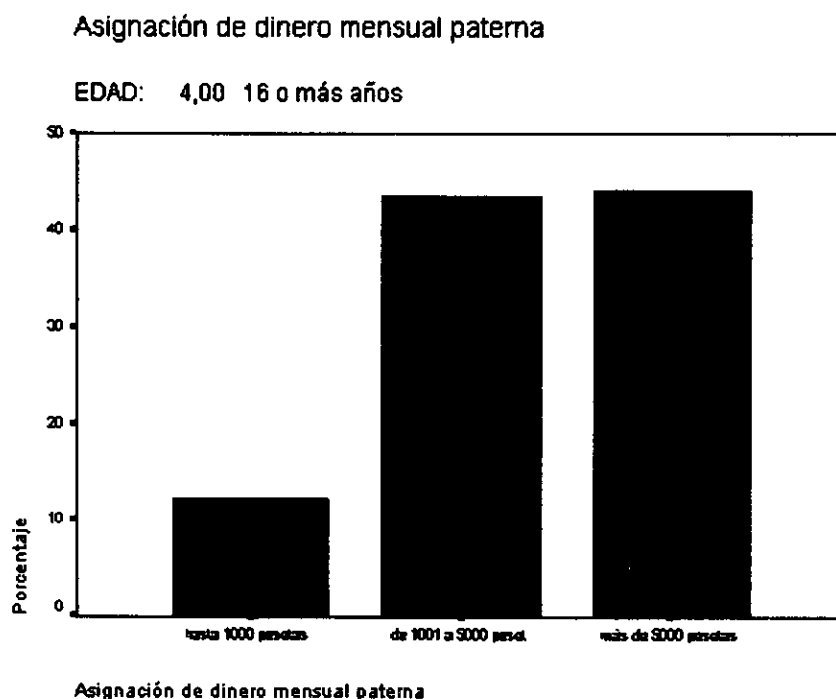
**Gráfico 4.12. Asignación monetaria mensual. Nivel de edad 14-15 años**



**Tabla 4.70. Niveles de asignación monetaria mensual. Nivel de edad 16 o más años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	hasta 1000 pesetas	16	10,8	12,2	12,2
	de 1001 a 5000 pesetas	57	38,5	43,5	55,7
	más de 5000 pesetas	58	39,2	44,3	100,0
	<b>Total</b>	131	88,5	100,0	
<b>Perdidos</b>		17	11,5		
<b>Total</b>		148	100,0		

**Gráfico 4.13. Asignación monetaria mensual. Nivel de edad 16 o más años**





Respecto a la asignación en función del género, observamos que si bien las diferencias no son notables, la asignación media a las mujeres (media=3347 pesetas, desv. típica 3789,28) es ligeramente superior a la de los varones (media=3285 desv. típica 3635,12). Estos resultados junto con las tablas y gráficos de la distribución por intervalos se ofrecen en las próximas páginas.

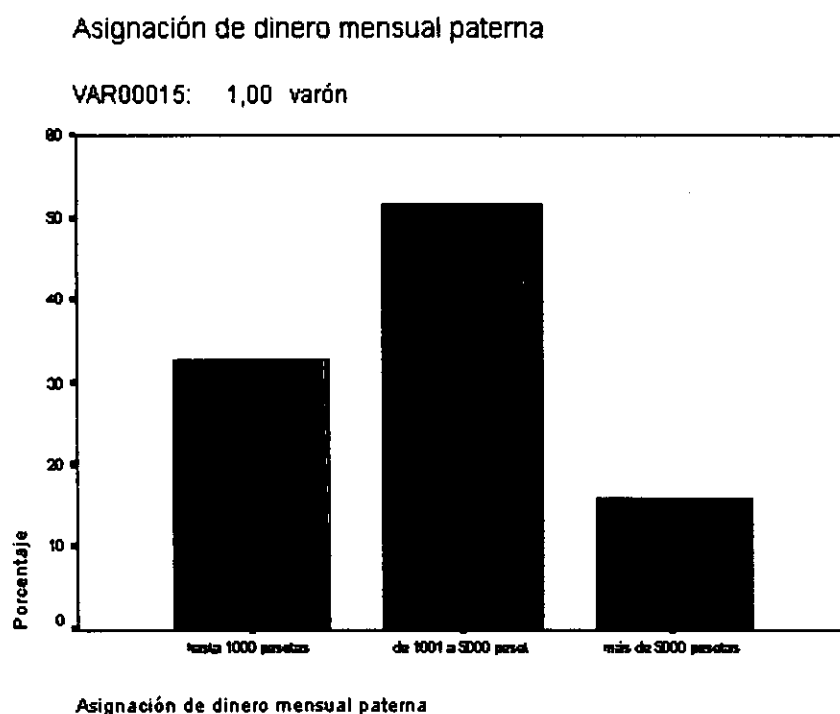
**Tabla 4.71. Asignación de dinero mensual en función del sexo**

Sexo	Media	N	Desv. típ.
varón	3285,9838	371	3635,1223
mujer	3347,1572	299	3789,2820
Total	3313,2836	670	3702,0420

**Tabla 4.72. Niveles de asignación monetaria mensual. Sexo varón**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	hasta 1000 pesetas	121	30,5	32,6	32,6
	de 1001 a 5000 pesetas	191	48,1	51,5	84,1
	más de 5000 pesetas	59	14,9	15,9	100,0
	Total	371	93,5	100,0	
Perdidos		26	6,5		
Total		397	100,0		

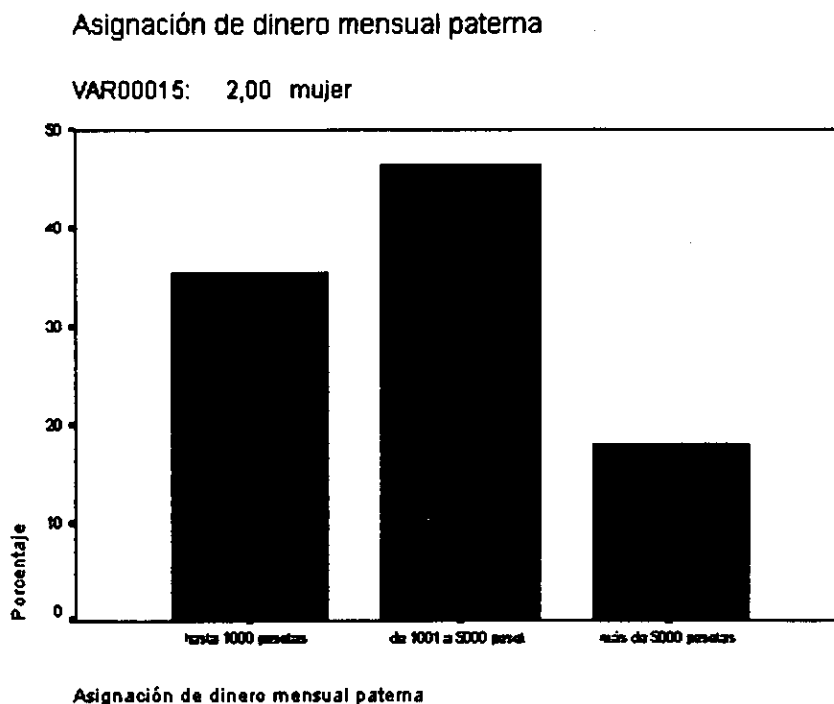
**Gráfico 4.14. Asignación monetaria mensual. Sexo varón**



**Tabla 4.73. Niveles de asignación monetaria mensual. Sexo mujer**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	hasta 1000 pesetas	106	31,9	35,5	35,5
	de 1001 a 5000 pesetas	139	41,9	46,5	81,9
	más de 5000 pesetas	54	16,3	18,1	100,0
	Total	299	90,1	100,0	
Perdidos		33	9,9		
Total		332	100,0		

**Gráfico 4.15. Asignación monetaria mensual. Sexo mujer**



#### **4.5.2. DISTRIBUCIÓN DEL CONSUMO EN LOS MENORES.**

Además de analizar la cantidad de dinero de que disponen los menores, hemos examinado como se configura su patrón de consumo. Atendiendo a las respuestas de los sujetos y a la correlación entre las distintos objetos de consumo indicados se han definido las siguientes categorías:

- *Consumo de drogas legales.* Corresponde al gasto que los menores hacen en tabaco y alcohol.
- *Consumo para cubrir necesidades.* Indica gastos en artículos con una utilidad que podría caracterizarse como "práctica" y no meramente de ocio, como puede ser el caso de meriendas, comida o ropa.
- *Consumo lúdico.* Incluye gastos en actividades fundamentalmente de ocio y objetos lúdicos como golosinas, salas de juegos y juguetes.
- *Consumo de libros y revistas.* Se corresponde con la utilización del dinero en actividades de lectura.

El formato de respuesta era abierto, con lo que los menores podían señalar tantas categorías como les pareciese oportuno.

Las respuestas halladas en la muestra total de menores se muestran en las tablas que se encuentran a continuación. Los resultados señalan que un 14,3% consume drogas legales, ya sea alcohol, tabaco o ambos, un 55% emplea su dinero en la cobertura de necesidades, un 52,3% lo usa en actividades meramente lúdicas y un 43,2% utiliza su dinero en comprar libros y revistas.

**Tabla 4.74. Consumo en el menor.**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Consumo de drogas legales</b>	108	14,3	14,3
<b>Consumo para cubrir necesidades</b>	414	55,0	55,0
<b>Consumo lúdico</b>	394	54,1	54,1
<b>Consumo de libros y revistas</b>	325	43,2	43,2
<b>Total</b>	753	100,0	100,0

El patrón de consumo varía sensiblemente en cada uno de los niveles de edad. En el primero de los grupos de edad, de 9 a 11 años observamos que prácticamente el 100% de los niños no consume drogas legales (solamente uno en toda la muestra de esta edad afirma hacerlo). El 43,8% utiliza su dinero para cubrir sus necesidades, mientras que un 60,9 lo hace con objetivos lúdicos. Finalmente un 45,6% gasta el dinero del que dispone en actividades de lectura.

**Tabla 4.75. Consumo en el menor. Nivel de edad 9-11 años**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Consumo de drogas legales</b>	1	,6	,6
<b>Consumo para cubrir necesidades</b>	74	43,8	43,8
<b>Consumo lúdico</b>	103	64,4	64,4
<b>Consumo de libros y revistas</b>	77	45,6	45,6
<b>Total</b>	169	100,0	100,0

Entre los niños de 12 y 13 años el consumo de drogas legales tiene una frecuencia escasa, con un 5,1% del total de menores de estas edades. El gasto en cubrir las propias necesidades se menciona en un 55,1% de las ocasiones. El consumo lúdico es indicado por el 57,9% de los menores y la utilización del dinero para comprar libros y revistas aparece en un 46,8% de la muestra. Estos datos se recogen en las siguientes tablas.

**Tabla 4.76. Consumo en el menor. Nivel de edad 12-13 años**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Consumo de drogas legales</b>	11	5,1	5,1
<b>Consumo para cubrir necesidades</b>	119	55,1	55,1
<b>Consumo lúdico</b>	125	59,8	59,8
<b>Consumo de libros y revistas</b>	101	46,8	46,8
<b>Total</b>	216	100,0	100,0

A los 14-15 años se incrementa hasta un 15,9% de la muestra el gasto en drogas legales. El consumo para cubrir las necesidades se mantiene n niveles similares a los de otras edades, con un 57,7% de los casos, idéntica proporción de la que alcanza en este nivel de edad el consumo lúdico, con un 57,7%,. También se mantiene estable el consumo de libros y revistas, que es mencionado en un 42,7% de los casos.

**Tabla 4.77. Consumo en el menor. Nivel de edad 14-15 años**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Consumo de drogas legales</b>	35	15,9	15,9
<b>Consumo para cubrir necesidades</b>	127	57,7	57,7
<b>Consumo lúdico</b>	127	57,7	57,7
<b>Consumo de libros y revistas</b>	94	42,7	42,7
<b>Total</b>	220	100,0	100,0

A partir de los 16 años aumenta palpablemente el consumo de drogas legales, que prácticamente se triplica, alcanzando el 41,2% de los casos, lo que supone que esta es la edad de iniciación en este tipo de consumo para muchos jóvenes. También aumenta el consumo para la cobertura de necesidades, que es indicado por el 63,5% de la muestra. En cambio, desciende de forma importante el gasto en consumo lúdico, que en esta edad es del 29,5% de la muestra. También desciende el consumo de lecturas, que se menciona en un 35,8% de los casos. Los datos para el consumo en función de la edad de los menores apuntan diferencias en el consumo de drogas legales, mientras que el resto de las categorías de consumo se mantienen con ligeras variaciones hasta alcanzar los 16 años. A continuación se ofrecen las tablas que recogen los datos para este último grupo de edad.

**Tabla 4.78. Consumo en el menor. Nivel de edad 16 o más años**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Consumo de drogas legales</b>	61	41,2	41,2
<b>Consumo para cubrir necesidades</b>	94	63,5	63,5
<b>Consumo lúdico</b>	43	29,5	29,5
<b>Consumo de libros y revistas</b>	53	35,8	35,8
<b>Total</b>	148	100,0	100,0

Es interesante conocer si existen diferencias en un nivel descriptivo en función del género del sujeto. En este sentido, observamos que entre los menores, las mujeres consumen drogas legales en una proporción mucho más elevada que los varones. (18,7% frente a 11,6%). Una posible explicación para este fenómeno puede ser una edad de iniciación en este consumo más temprano entre las mujeres.

También son más las mujeres que indican que utilizan su dinero en la cobertura de necesidades. Los varones lo hacen en un 50,1% de los casos en la muestra general y las féminas en un 61,1% de las ocasiones.

Continuando con el análisis del consumo por sexos, encontramos que en el caso del gasto lúdico, los varones superan a las mujeres. Ellos mencionan este tipo de consumo en un 60,3% de los casos, mientras que las mujeres lo hacen un 48,0% de las veces.

En lo que sí se igualan ambos sexos es en el consumo de libros y revistas. La proporción de sujetos que realizan este tipo de gastos es similar en ambos sexos, siendo ligeramente superior en el caso de los varones. Un 45,3% de estos consumen lecturas, mientras que las menores lo hacen en un 41,3% de los casos.

**Tabla 4.79. Consumo en el menor. Sexo varón**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Consumo de drogas legales</b>	46	11,6	11,6
<b>Consumo para cubrir necesidades</b>	199	50,1	50,1
<b>Consumo lúdico</b>	226	60,3	60,3
<b>Consumo de libros y revistas</b>	180	45,3	45,3
<b>Total</b>	397	100,0	100,0

**Tabla 4.80. Consumo en el menor. Sexo mujer**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<b>Consumo de drogas legales</b>	62	18,7	18,7
<b>Consumo para cubrir necesidades</b>	203	61,1	61,1
<b>Consumo lúdico</b>	158	48,0	48,0
<b>Consumo de libros y revistas</b>	137	41,3	41,3
<b>Total</b>	332	100,0	100,0

**5. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INFERENCIAL DE LAS VARIABLES  
VALORATIVAS, COGNITIVAS, Y CONDUCTUALES EN EL MENOR**



En las siguientes páginas se presenta un análisis descriptivo de las variables correspondientes a los valores de Autodirección y Conformidad, la orientación y autoconcepto sociales en el menor, así como de su razonamiento centrado en problemas sociales, o razonamiento moral y su conducta social en su vertiente negativa, es decir, los comportamientos antisociales del menor. También se realiza un análisis inferencial para indagar cuál es el efecto de la edad y género en estas variables sociales. Este análisis consiste en un ANOVA univariado en el que se emplea edad o sexo como factores explicativos de las variaciones en las variables antedichas.

### **5.1. VALORES DE AUTODIRECCIÓN Y CONFORMIDAD EN EL MENOR.**

La escala de Kohn (1977) utilizada nos ofrece, entre otros, índices para la medida de los valores de Autodirección y Conformidad en el menor, como se ha indicado en la sección dedicada a la descripción de los instrumentos utilizados en el estudio. El rango de puntuaciones en esta prueba se sitúa entre 1 (mínima tendencia a la autodirección o conformidad, según corresponda) y 5 (máximo agrado por los valores correspondientes). Un examen general de las puntuaciones obtenidas en nuestra muestra, como se recoge en las siguientes tablas, nos muestra una tendencia hacia a la conformidad frente a la autodirección en el menor.

**Tabla 5.1. Valores de Autodirección y Conformidad en el menor**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>Autodirección</b>	750	2.00	4.00	2.9950	.4016
<b>Conformidad</b>	748	2.00	4.50	3.2340	.4345
<b>N válido (según lista)</b>	748				

Si analizamos los valores en función de los distintos grupos de edad encontramos que excepto en el grupo de edad superior, todos los menores valoran más los valores de

Conformidad que los de Autodirección. A medida que aumenta la edad de los sujetos, observamos como disminuye la importancia concedida a los valores de Conformidad y aumenta la valoración de la Autodirección.

**Tabla 5.2. Autodirección y Conformidad en función de la edad**

Nivel de edad		Autodirección	Conformidad
9-11 años	Media	2.7840	3.3817
	N	169	169
	Desv. típ.	.3818	.3935
12-13 años	Media	2.9860	3.2923
	N	214	213
	Desv. típ.	.3663	.4471
14-15 años	Media	3.0240	3.1674
	N	219	218
	Desv. típ.	.4081	.4484
16 o más años	Media	3.2061	3.0794
	N	148	148
	Desv. típ.	.3410	.3700
Total	Media	2.9950	3.2340
	N	750	748
	Desv. típ.	.4016	.4345

Para verificar la significatividad de este efecto, hemos realizado un análisis de varianza univariado con las variables de valores y el nivel de edad. Los resultados que se recogen en la tabla siguiente muestran un nivel de significación del efecto superior al 0,001 en ambos casos (Autodirección:  $F=33.438$ ,  $p<,001$   $Eta^2=.119$ ; Conformidad,  $F=16.724$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=.63$ ). Estos datos demuestran que la atracción por valores de Autodirección y Conformidad varía en función de la edad del individuo. A medida que el sujeto alcanza una edad superior, disminuye su atracción por la Conformidad y aumenta su apreciación por los valores de Autodirección.

**Tabla 5.3 ANOVA para los valores de Autodirección y Conformidad en función de la edad**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Autodirección * Nivel de edad</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	14.318	3	4.773	33.438	.000
	<b>Intra-grupos</b>	106.476	746	.143		
	<b>Total</b>	120.794	749			
<b>Conformidad * Nivel de edad</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	8.911	3	2.970	16.724	.000
	<b>Intra-grupos</b>	132.146	744	.178		
	<b>Total</b>	141.057	747			

**Tabla 5.4. Medidas de asociación de Autodirección y Conformidad por edad**

	Eta	Eta cuadrado
<b>Autodirección * Nivel de edad</b>	.344	.119
<b>Conformidad * Nivel de edad</b>	.251	.063

Respecto a la valoración de la Autodirección y Conformidad según el género del individuo, encontramos que los varones son ligeramente más conformistas (media=3,25) que las mujeres (3,20). Asimismo son menos autodirigidos (media=2,94) que las mujeres (media=3,06).

**5.5. Autodirección y Conformidad en función del género**

Sexo		Autodirección	Conformidad
varón	Media	2.9463	3.2506
	N	396	395
	Desv. típ.	.4151	.4390
mujer	Media	3.0636	3.2097
	N	330	329
	Desv. típ.	.3756	.4282
Total	Media	2.9997	3.2320
	N	726	724
	Desv. típ.	.4016	.4343

El análisis de varianza nos muestra que la relación entre sexo y Conformidad no llega a ser significativa, aunque si lo es la relación entre Autodirección y género. ( $F=15.665$ ,  $p<.001$   $Eta^2=.021$ ) en el sentido de que entre los menores, las mujeres son más autodirigidas que los varones.

**Tabla 5.6. ANOVA para Autodirección y Conformidad en función del género**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Autodirección * Sexo	Inter-grupos (Combinadas)	2.477	1	2.477	15.665	.000
	Intra-grupos	114.461	724	.158		
	Total	116.937	725			
Conformidad * Sexo	Inter-grupos (Combinadas)	.300	1	.300	1.593	.207
	Intra-grupos	136.091	722	.188		
	Total	136.392	723			

**Tabla 5.7. Medidas de asociación para Autodirección y Conformidad por sexo**

	<b>Eta</b>	<b>Eta cuadrado</b>
<b>Autodirección * Sexo</b>	.146	.021
<b>Conformidad * Sexo</b>	.047	.002

**5.2. INTERDEPENDENCIA.**

El análisis descriptivo de los índices obtenidos a través de la escala de Johnson, y Norem-Hebeisen, (1979) nos indica un predominio en los menores de las tendencias a la Interdependencia competitiva y la Independencia individualista por encima de la Interdependencia cooperativa. El valor medio de Interdependencia cooperativa es aproximadamente la mitad (1,851) del valor medio para las otras dos variables (3,45 y 3,81 respectivamente).

**Tabla 5.8 Interdependencia en el menor**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>Interdependencia cooperativa</b>	740	1,00	5,00	1,8518	,8789
<b>Interdependencia competitiva</b>	736	1,00	5,00	3,4501	1,0007
<b>Independencia individualista</b>	737	1,00	5,00	3,8194	,8323
<b>N válido (según lista)</b>	717				

Respecto a las diferencias entre cada nivel de edad, observamos ligeras diferencias entre los índices de Interdependencia cooperativa (los menores de entre 12 y 15 años son más cooperativos que los de 9 a 11 o los de más de 15) e Interdependencia competitiva, (los menores de mayor edad con más competitivos). No parece haber una asociación evidente entre Independencia individualista y edad.

**Tabla 5.9. Interdependencia en función de la edad**

Nivel de edad		Interdependencia cooperativa	Interdependencia competitiva	Independencia individualista
9-11 años	Media	1,6965	3,2767	3,8886
	N	165	164	165
	Desv. típ.	,7857	1,0222	,8602
12-13 años	Media	1,9714	3,2588	3,7261
	N	213	212	214
	Desv. típ.	,9521	,9963	,8173
14-15 años	Media	1,9163	3,4771	3,8237
	N	214	213	212
	Desv. típ.	,8742	,9503	,8559
16 o más años	Media	1,7596	3,8801	3,8719
	N	148	147	146
	Desv. típ.	,8471	,9248	,7817
Total	Media	1,8518	3,4501	3,8194
	N	740	736	737
	Desv. típ.	,8789	1,0007	,8323

El ANOVA empleado para examinar estas diferencias sí nos muestra un influjo significativo del nivel de edad en las tendencias hacia la Interdependencia cooperativa ( $F= 4,009$ ,  $p<,01$ ,  $Eta^2=,016$ ) y la Interdependencia competitiva ( $F= 14,029$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=,054$ ). En cambio, no parece haber un claro influjo de la edad en el caso de la Independencia individualista. El efecto más claro lo encontramos en la Interdependencia competitiva, en el sentido de un aumento de la misma cuando avanza la edad del menor.

**Tabla 5.10 ANOVA de Interdependencia en función de la edad**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Interdependencia cooperativa * Nivel de edad</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	9,179	3	3,060	4,009	,008
	<b>Intra-grupos</b>	561,666	736	,763		
	<b>Total</b>	570,845	739			
<b>Interdependencia competitiva * Nivel de edad</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	40,023	3	13,341	14,029	,000
	<b>Intra-grupos</b>	696,079	732	,951		
	<b>Total</b>	736,102	735			
<b>Independencia individualista * Nivel de edad</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	3,061	3	1,020	1,476	,220
	<b>Intra-grupos</b>	506,796	733	,691		
	<b>Total</b>	509,857	736			

**Tabla 5.11. Medidas de asociación para interdependencia por edad**

	Eta	Eta cuadrado
<b>Interdependencia cooperativa * Nivel de edad</b>	,127	,016
<b>Interdependencia competitiva * Nivel de edad</b>	,233	,054
<b>Independencia individualista * Nivel de edad</b>	,077	,006

Si examinamos las diferencias en los índices de la escala de Johnson y Norem-Hebeisen de acuerdo con el género del menor, nos encontramos con claras diferencias en todos los índices. Así, las mujeres se revelan como menos cooperativas que los varones (media de 1,71, frente a 1,96). La media que obtienen los varones en el índice de Interdependencia competitiva es inferior (3,16) a la de las mujeres (3,75). Estas también obtienen una media superior (3,97) a los hombres en Independencia individualista.



**Tabla 5.12. Interdependencia en función del género.**

<b>Sexo</b>		<b>Interdependencia cooperativa</b>	<b>Interdependencia competitiva</b>	<b>Independencia individualista</b>
<b>varón</b>	<b>Media</b>	1,9617	3,1673	3,6893
	<b>N</b>	391	390	388
	<b>Desv. típ.</b>	,9246	,9884	,8283
<b>mujer</b>	<b>Media</b>	1,7168	3,7566	3,9727
	<b>N</b>	325	322	325
	<b>Desv. típ.</b>	,8139	,9216	,8037
<b>Total</b>	<b>Media</b>	1,8506	3,4338	3,8185
	<b>N</b>	716	712	713
	<b>Desv. típ.</b>	,8840	1,0020	,8287

El análisis de varianza nos muestra que el género del individuo es un factor explicativo significativo en todos los índices de construcción del Self. El mayor efecto se produce en la relación entre sexo e Interdependencia competitiva ( $F= 66,635$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=,086$ ) y en el sentido de que las mujeres se muestran más competitivas. Los resultados del ANOVA el índice de Interdependencia cooperativa son  $F= 13,873$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=,019$  (los varones tienden a mostrarse más cooperativos que las mujeres). Para el índice de Independencia individualista y sexo, obtenemos que  $F=21,266$   $p<,001$ ,  $Eta^2=,029$ .

**Tabla 5.13. ANOVA de Interdependencia en función del género**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Interdependencia cooperativa * Sexo</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	10,649	1	10,649	13,873	,000
	<b>Intra-grupos</b>	548,052	714	,768		
	<b>Total</b>	558,701	715			
<b>Interdependencia competitiva * Sexo</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	61,249	1	61,249	66,635	,000
	<b>Intra-grupos</b>	652,616	710	,919		
	<b>Total</b>	713,865	711			
<b>Independencia individualista * Sexo</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	14,201	1	14,201	21,266	,000
	<b>Intra-grupos</b>	474,805	711	,668		
	<b>Total</b>	489,006	712			

**Tabla 5.14 Medidas de asociación para Interdependencia por sexo**

	Eta	Eta cuadrado
<b>Interdependencia cooperativa * Sexo</b>	,138	,019
<b>Interdependencia competitiva * Sexo</b>	,293	,086
<b>Independencia individualista * Sexo</b>	,170	,029

### **5.3. SELF O AUTOCONCEPTO SOCIAL.**

La escala de *Construcción del Self* de Singelis (1994) nos ofrece un índice de Interdependencia social y otro de Independencia social. Los resultados de nuestra muestra indican que entre los menores predomina el self independiente sobre el interdependiente. (media de 5,08 y 4,78 respectivamente).

**Tabla 5.15. Autoconcepto social en el menor**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>self interdependiente</b>	473	1,00	7,00	4,7879	,8973
<b>self independiente</b>	501	1,00	7,00	5,0853	,9451
<b>N válido (según lista)</b>	459				

Los resultados por edades nos revelan un descenso de la interdependencia en el menor después de los 11 años. La media en el grupo de edad de 9 a 11 años es de 5,33, mientras que la media general es de 4,78. Por su parte, el índice de independencia no sigue un patrón claro en función de la edad.

El análisis de varianza confirma este patrón. Existe un efecto significativo del factor edad sobre la interdependencia en el menor ( $F=5,92$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=,037$ ). En cambio, este efecto no se produce cuando analizamos el índice de independencia social de la escala de Singelis.

**Tabla 5.16. Autoconcepto social en el menor en función de la edad**

Nivel de edad		self interdependiente	self independiente
9-11 años	Media	5,3356	5,1554
	N	36	37
	Desv. típ.	,6560	,6656
12-13 años	Media	4,6530	4,9916
	N	146	158
	Desv. típ.	1,0457	1,0077
14-15 años	Media	4,8209	5,1231
	N	167	176
	Desv. típ.	,8717	1,0242
16 o más años	Media	4,7433	5,1282
	N	124	130
	Desv. típ.	,7349	,8147
Total	Media	4,7879	5,0853
	N	473	501
	Desv. típ.	,8973	,9451

**Tabla 5.17. ANOVA de Autoconcepto social en función de la edad**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
self interdependiente * Nivel de edad	Inter-grupos (Combinadas)	13,887	3	4,629	5,929	,001
	Intra-grupos	366,177	469	,781		
	Total	380,064	472			
self independiente * Nivel de edad	Inter-grupos (Combinadas)	2,061	3	,687	,768	,512
	Intra-grupos	444,548	497	,894		
	Total	446,609	500			

**Tabla 5.18. Medidas de asociación de Autoconcepto social por edad**

	Eta	Eta cuadrado
self interdependiente * Nivel de edad	,191	,037
self independiente * Nivel de edad	,068	,005

Si analizamos las diferencias en interdependencia en virtud del género, hayamos que las mujeres puntúan con una media superior a los varones tanto en independencia como en interdependencia. La tabla que nos muestra el análisis de varianza utilizando la variable sexo como factor explicativo indica diferencias significativas para la variable de interdependencia social ( $F=5,552$ ,  $p<,05$ ,  $Eta^2=,012$ ) y marginalmente significativas para la variable de Self independiente ( $F=3,333$ ,  $p<,08$ ,  $Eta^2=,007$ ).

**Tabla 5.19. Autoconcepto social en función del género**

Sexo		self interdependiente	self independiente
varón	Media	4,6701	5,0054
	N	243	262
	Desv. típ.	,9835	1,0478
mujer	Media	4,8684	5,1644
	N	209	218
	Desv. típ.	,7726	,8167
Total	Media	4,7618	5,0776
	N	452	480
	Desv. típ.	,8967	,9522

**Tabla 5.20. ANOVA de Autoconcepto social en función del género**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>self interdependiente * Sexo</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	4,419	1	4,419	5,552	,019
	<b>Intra-grupos</b>	358,226	450	,796		
	<b>Total</b>	362,645	451			
<b>self independiente * Sexo</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	3,007	1	3,007	3,333	,069
	<b>Intra-grupos</b>	431,290	478	,902		
	<b>Total</b>	434,297	479			

**Tabla 5.21. Medidas de asociación para Autoconcepto social por sexo**

	Eta	Eta cuadrado
<b>self interdependiente * Sexo</b>	,110	,012
<b>self independiente * Sexo</b>	,083	,007

#### **5.4. RAZONAMIENTO MORAL.**

La media para el total de la muestra en el Cuestionario Objetivo de Razonamiento Sociomoral (SROM) es de 314 SROMs, es decir, que se sitúa en el estadio 3 de razonamiento moral descrito por Kohlberg. Sin embargo, dado lo disperso en edades de la muestra de menores utilizada, este dato sólo puede considerarse de modo aproximativo, pues el razonamiento moral es una variable que varía con el desarrollo del sujeto.

**Tabla 5.22. Puntuación SROM en la muestra**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>Puntuación SROM</b>	457	175,00	439,00	314,2655	46,5129
<b>N válido (según lista)</b>	457				

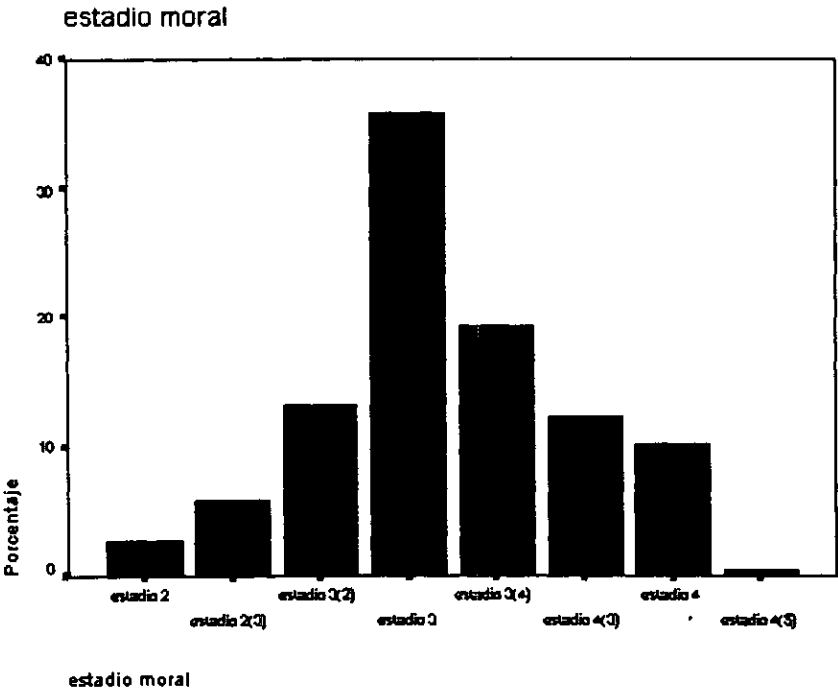
La puntuación directa obtenida en el cuestionario SROM puede transformarse a un estadio o subestadio dentro de la clasificación kohlbergiana clásica. Así, este índice nos ofrece un estadio básico más un número entre paréntesis que corresponde o bien a la indicación de que el sujeto se encuentra en transición hacia un estadio superior (si el número es mayor, por ejemplo, 2(3) significa estadio 2 en transición hacia el estadio 3) o bien que el estadio en que se encuentra no está consolidado (si el número es inferior. 3(2) indica que el sujeto que ha obtenido esa puntuación se encuentra en el estadio 3 pero todavía no de una manera consolidada).

Como podemos observar en la tabla, los estadios más frecuentes en la muestra son el tercero y la transición del tercero al cuarto (3[4]). Existe un gran número de casos perdidos debido a que la prueba tuvo que aplicarse de forma colectiva y a que los menores utilizados como muestra se encuentran en el límite inferior de aplicación de esta prueba, que requiere cierto grado de habilidades de atención y lectura para su comprensión.

Tabla 5.23. Estadios morales en la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	estadio 2	13	1,7	2,8	2,8
	estadio 2(3)	27	3,6	5,9	8,8
	estadio 3(2)	60	8,0	13,1	21,9
	estadio 3	164	21,8	35,9	57,8
	estadio 3(4)	88	11,7	19,3	77,0
	estadio 4(3)	56	7,4	12,3	89,3
	estadio 4	47	6,2	10,3	99,6
	estadio 4(5)	2	,3	,4	100,0
	Total	457	60,7	100,0	
Perdidos		296	39,3		
Total		753	100,0		

Gráfico 5.1. Estadios morales en la muestra



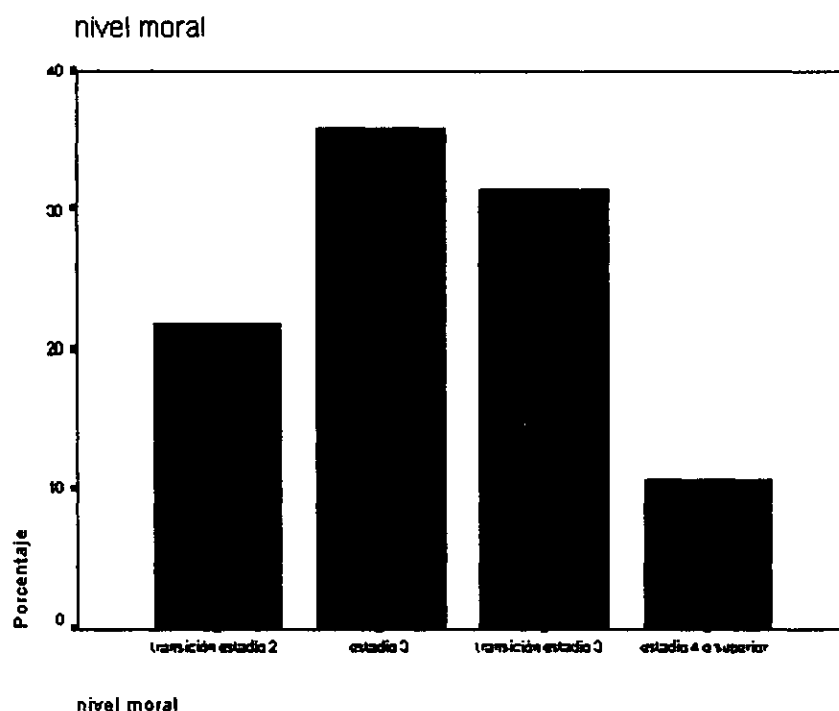


Sin embargo, hemos transformado esta variable siguiendo criterios que se corresponden con los principales cambios que los estadios suponen en el razonamiento del individuo. Por ello, y para conseguir una operativización más adecuada de la variable la hemos dividido en cuatro niveles que representan todo el rango de niveles de razonamiento moral presentes en la muestra. Así, un primer nivel correspondería a todas las puntuaciones SROM que sitúan al sujeto en la transición del estadio 2 al 3 o en un estadio inferior (estadios 2; 2[3]; y 3[2]). Un segundo nivel se corresponde al tercer estadio. El siguiente nivel abarca a todos los sujetos que se encuentran en la transición del estadio tres al cuarto (3[4] y 4[3]). Por último, el cuarto nivel incluye a los sujetos que alcanzan el estadio 4 o lo superan (estadios 4 y 4[5] en nuestra muestra).

**Tabla 5.24. Niveles morales en la muestra**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>transición estadio 2-3</b>	100	13,3	21,9	21,9
	<b>estadio 3</b>	164	21,8	35,9	57,8
	<b>transición estadio 3-4</b>	144	19,1	31,5	89,3
	<b>estadio 4 o superior</b>	49	6,5	10,7	100,0
	<b>Total</b>	457	60,7	100,0	
<b>Perdidos</b>		296	39,3		
<b>Total</b>		753	100,0		

**Gráfico 5.2. Niveles morales en la muestra**



La edad del individuo antes de alcanzar los 20-21 años es de gran importancia para explicar la variabilidad en el razonamiento moral del individuo. Las medias correspondientes a cada nivel de edad evidencian una progresión de un subestadio de un grupo de edad a otro.

**Tabla 5.25. Puntuación SROM en función de la edad**

Nivel de edad	Media	N	Desv. típ.
9-11 años	288,9234	122	42,8472
12-13 años	299,3884	103	39,2048
14-15 años	328,6081	129	44,4269
16 o más años	341,1963	103	38,6779
Total	314,2655	457	46,5129

Un análisis de varianza utilizando el nivel de edad de los sujetos como factor muestra nuevamente el considerable efecto de la edad en desarrollo del razonamiento moral ( $F=38,973$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=,205$ ).

**Tabla 5.26. ANOVA de la Puntuación SROM en función de la edad**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Puntuación SROM * Nivel de edad</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	202387,117	3	67462,372	38,973	,000
	<b>Intra-grupos</b>	784147,930	453	1731,011		
	<b>Total</b>	986535,048	456			

**Tabla 5.27. Medidas de asociación de Puntuación SROM por edad**

	Eta	Eta cuadrado
<b>Puntuación SROM * Nivel de edad</b>	,453	,205

El análisis descriptivo del razonamiento moral en función de los sexos revela nuevamente diferencias en las medias entre varones y mujeres a favor de estas (308 frente a 321).

**Tabla 5.28. Puntuación SROM en función del género**

Sexo	Media	N	Desv. típ.
<b>varón</b>	308,0477	212	46,4919
<b>mujer</b>	321,6355	225	45,4833
<b>Total</b>	315,0437	437	46,4231

El análisis de varianza empleando la variable sexo como factor muestra también un efecto significativo aunque de menor tamaño que el de la edad ( $F=9534$ ,  $p<,005$ ,  $Eta^2=,021$ ). Este efecto confirma que las menores de nuestra muestra presentan un razonamiento moral significativamente superior a los varones.

**Tabla 5.29. ANOVA de la puntuación SROM en función del género**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Puntuación SROM * Sexo</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	20152,859	1	20152,859	9,534	,002
	<b>Intra-grupos</b>	919471,792	435	2113,728		
	<b>Total</b>	939624,651	436			

**Tabla 5.30. Medidas de asociación para la puntuación SROM por sexo**

	Eta	Eta cuadrado
<b>Puntuación SROM * Sexo</b>	,146	,021

### **5.5. CONDUCTA SOCIAL.**

Como índice de la conducta social en el menor hemos utilizado la escala de conducta antisocial y delictiva (AD) de Seisdedos (1988). Esta escala ofrece índices de conducta antisocial y delictiva y un índice general que engloba a ambas. El rango de las escalas de conducta antisocial y delictiva es de 1 a 20. La media de conducta antisocial en nuestra muestra es de 8,36 (desv. típica 5,44) y la de conducta delictiva de 1,86 (desv. típica 3,58). La media global se sitúa en 10,37 (rango 0-40; desv. típica 7,93).

**Tabla 5.31. Conducta antisocial y delictiva en el menor**

		conducta antisocial	conducta delictiva	conducta antisocial global
N	Válidos	520	463	463
	Perdidos	233	290	290
Media		8,3692	1,8661	10,3715
Desv. típ.		5,4411	3,5832	7,9304
Mínimo		,00	,00	,00
Máximo		20,00	20,00	40,00

Las tablas y gráficos que se refieren a continuación muestran las frecuencias obtenidas en cada una de las puntuaciones de conducta antisocial y delictiva en la muestra global de menores.

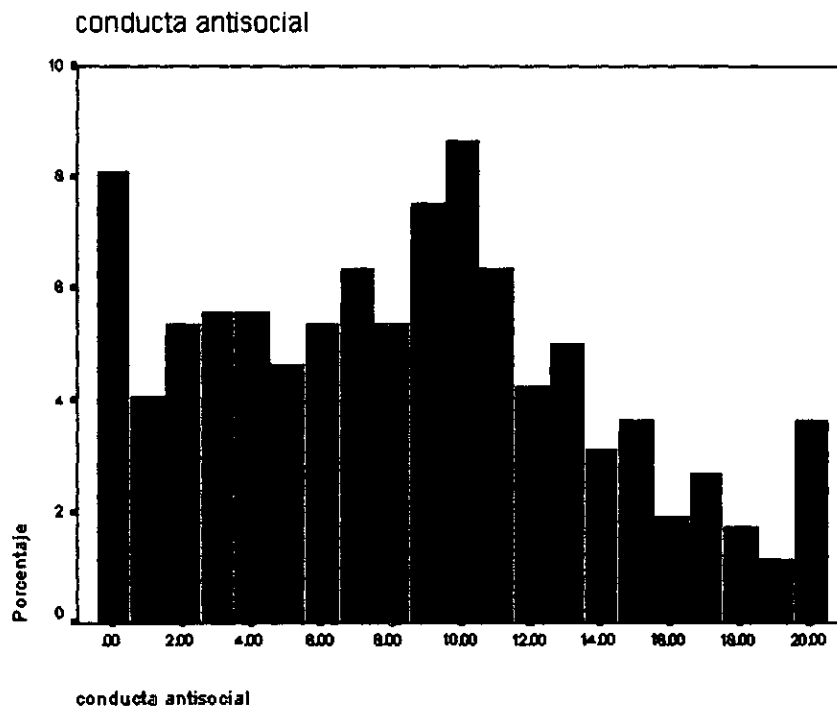
**Tabla 5.32. Número de conductas antisociales en el menor**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>0</b>	42	5,6	8,1	8,1
	<b>1</b>	21	2,8	4,0	12,1
	<b>2</b>	28	3,7	5,4	17,5
	<b>3</b>	29	3,9	5,6	23,1
	<b>4</b>	29	3,9	5,6	28,7
	<b>5</b>	24	3,2	4,6	33,3
	<b>6</b>	28	3,7	5,4	38,7
	<b>7</b>	33	4,4	6,3	45,0
	<b>8</b>	28	3,7	5,4	50,4
	<b>9</b>	39	5,2	7,5	57,9
	<b>10</b>	45	6,0	8,7	66,5
	<b>11</b>	33	4,4	6,3	72,9
	<b>12</b>	22	2,9	4,2	77,1
	<b>13</b>	26	3,5	5,0	82,1
	<b>14</b>	16	2,1	3,1	85,2
	<b>15</b>	19	2,5	3,7	88,8
	<b>16</b>	10	1,3	1,9	90,8
	<b>17</b>	14	1,9	2,7	93,5
	<b>18</b>	9	1,2	1,7	95,2
	<b>19</b>	6	,8	1,2	96,3
	<b>20</b>	19	2,5	3,7	100,0
	<b>Total</b>	520	69,1	100,0	
<b>Perdidos</b>		233	30,9		
<b>Total</b>		753	100,0		

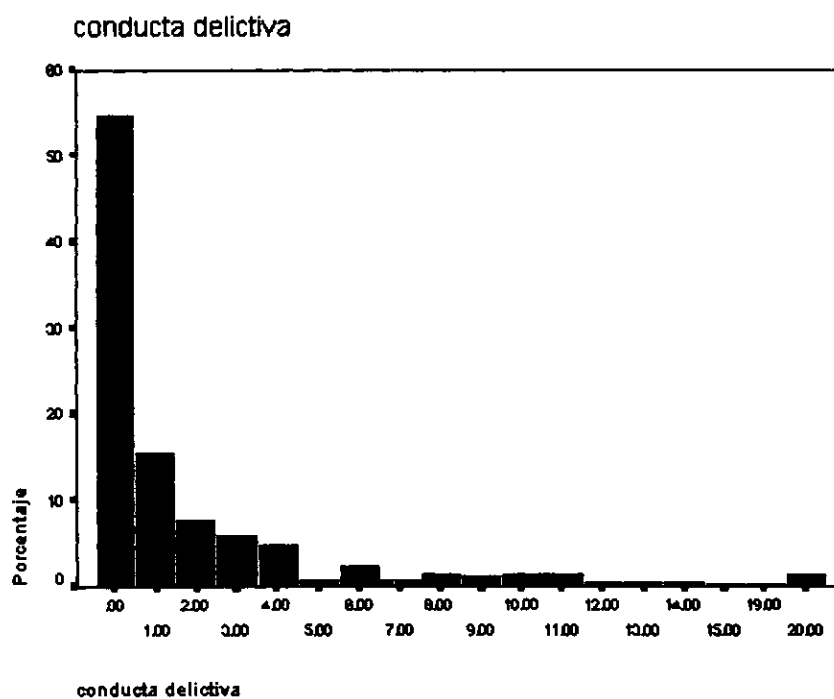
**Tabla 5.33. Número de conductas delictivas en el menor**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>,00</b>	253	33,6	54,6	54,6
	<b>1,00</b>	72	9,6	15,6	70,2
	<b>2,00</b>	35	4,6	7,6	77,8
	<b>3,00</b>	27	3,6	5,8	83,6
	<b>4,00</b>	22	2,9	4,8	88,3
	<b>5,00</b>	3	,4	,6	89,0
	<b>6,00</b>	11	1,5	2,4	91,4
	<b>7,00</b>	3	,4	,6	92,0
	<b>8,00</b>	6	,8	1,3	93,3
	<b>9,00</b>	5	,7	1,1	94,4
	<b>10,00</b>	6	,8	1,3	95,7
	<b>11,00</b>	6	,8	1,3	97,0
	<b>12,00</b>	2	,3	,4	97,4
	<b>13,00</b>	2	,3	,4	97,8
	<b>14,00</b>	2	,3	,4	98,3
	<b>15,00</b>	1	,1	,2	98,5
	<b>19,00</b>	1	,1	,2	98,7
	<b>20,00</b>	6	,8	1,3	100,0
	<b>Total</b>	463	61,5	100,0	
<b>Perdidos</b>		290	38,5		
<b>Total</b>		753	100,0		

**Gráfico 5.3. Conducta antisocial en el menor**



**Gráfico 5.4. Conducta delictiva en el menor**





Si examinamos las diferencias existentes dentro de cada nivel de edad, observamos, tal y como se presenta en la siguiente tabla, que la conducta antisocial se incrementa con la edad. Es particularmente amplia la diferencia entre el grupo de 9 a 11 años y el resto de la muestra. La media de este es de 4,15 cuando la media total es de 8,36. La misma diferencia encontramos en el caso de las conductas delictivas y por supuesto, en la puntuación global, suma de ambas.

**Tabla 5.34. Conducta antisocial y delictiva en función de la edad.**

Nivel de edad		conducta antisocial	conducta delictiva	conducta antisocial global
9-11 años	Media	4,1538	,5128	4,6667
	N	39	39	39
	Desv. típ.	4,6200	1,2112	5,5028
12-13 años	Media	7,2744	2,1765	9,7395
	N	164	119	119
	Desv. típ.	5,3713	4,2718	8,8695
14-15 años	Media	9,1421	1,8837	11,0058
	N	183	172	172
	Desv. típ.	5,8141	3,5024	8,0062
16 o más años	Media	9,8806	1,9624	11,7895
	N	134	133	133
	Desv. típ.	4,2427	3,4166	6,7466
Total	Media	8,3692	1,8661	10,3715
	N	520	463	463
	Desv. típ.	5,4411	3,5832	7,9304

El análisis de varianza empleando el nivel de edad como factor indica que existe un efecto significativo de la edad sobre la conducta antisocial, aunque ( $F=15,964$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=,085$ ). No es así en el caso de la conducta delictiva, pero sí en el caso de la conducta antisocial global ( $F=9,232$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=,057$ ), aunque el mayor tamaño del efecto sigue produciéndose en el índice de conducta antisocial.

**Tabla 5.35. ANOVA de la conducta antisocial y delictiva en función de la edad**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>conducta antisocial * Nivel de edad</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	1304,983	3	434,994	15,964	,000
	<b>Intra-grupos</b>	14060,125	516	27,248		
	<b>Total</b>	15365,108	519			
<b>conducta delictiva * Nivel de edad</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	84,173	3	28,058	2,202	,087
	<b>Intra-grupos</b>	5847,524	459	12,740		
	<b>Total</b>	5931,698	462			
<b>conducta antisocial global * Nivel de edad</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	1653,413	3	551,138	9,232	,000
	<b>Intra-grupos</b>	27402,690	459	59,701		
	<b>Total</b>	29056,104	462			

**Tabla 5.36. Medidas de asociación de la conducta antisocial y delictiva por edad**

	Eta	Eta cuadrado
<b>conducta antisocial * Nivel de edad</b>	,291	,085
<b>conducta delictiva * Nivel de edad</b>	,119	,014
<b>conducta antisocial global * Nivel de edad</b>	,239	,057

En el caso de las diferencias entre varones y mujeres, en la tabla observamos que las medias de esas en los tres índices son inferiores, sobre todo en el caso de la conducta delictiva, donde los varones tienen una puntuación media de 2,58 y las mujeres de 1,23.

**Tabla 5.37. Conducta antisocial y delictiva en función del género**

<b>Sexo</b>		<b>conducta antisocial</b>	<b>conducta delictiva</b>	<b>conducta antisocial global</b>
<b>varón</b>	<b>Media</b>	9,1176	2,5852	12,0524
	<b>N</b>	272	229	229
	<b>Desv. típ.</b>	5,8708	4,5003	9,0934
<b>mujer</b>	<b>Media</b>	8,0044	1,2370	9,2891
	<b>N</b>	225	211	211
	<b>Desv. típ.</b>	4,5782	2,2105	5,9615
<b>Total</b>	<b>Media</b>	8,6137	1,9386	10,7273
	<b>N</b>	497	440	440
	<b>Desv. típ.</b>	5,3483	3,6484	7,8649

La tabla que recoge los resultados del ANOVA utilizando el género como factor muestra que los efectos del sexo sobre la conducta antisocial y delictiva son significativos en todos los índices (Conducta antisocial,  $F=5,382$ ,  $p<,05$ ,  $Eta^2=,011$ ; Conducta delictiva,  $F=15,491$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=,034$ ; Conducta antisocial global  $F=13,956$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=,031$ ). En cualquier caso, como podemos observar por los datos obtenidos,

efecto principal del factor sexo se produce con la conducta delictiva en el sentido de que las mujeres afirman cometer menos conductas de este tipo que los varones.

**Tabla 5.38. ANOVA de la conducta antisocial y delictiva en función del género**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>conducta antisocial * Sexo</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	152,596	1	152,596	5,382	,021
	<b>Intra-grupos</b>	14035,231	495	28,354		
	<b>Total</b>	14187,827	496			
<b>conducta delictiva * Sexo</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	199,602	1	199,602	15,491	,000
	<b>Intra-grupos</b>	5643,741	438	12,885		
	<b>Total</b>	5843,343	439			
<b>conducta antisocial global * Sexo</b>	<b>Inter-grupos (Combinadas)</b>	838,537	1	838,537	13,956	,000
	<b>Intra-grupos</b>	26316,736	438	60,084		
	<b>Total</b>	27155,273	439			

**Tabla 5.39. Medidas de asociación de la conducta antisocial y delictiva por sexo**

	<b>Eta</b>	<b>Eta cuadrado</b>
<b>conducta antisocial * Sexo</b>	,104	,011
<b>conducta delictiva * Sexo</b>	,185	,034
<b>conducta antisocial global * Sexo</b>	,176	,031

Estos resultados de los índices de la escala AD de Seisdedos y la edad y el sexo nos muestran que mientras entre los menores el factor edad tiene mayor importancia para explicar el número de conductas antisociales del individuo, es el factor género que tiene un mayor poder explicativo en el caso de la conducta delictiva.

## **6. ANALISIS DE VARIANZA DEL RAZONAMIENTO MORAL**

Con el propósito de examinar la relación entre razonamiento moral y el conjunto de variables empleadas en el estudio se ha aplicado un análisis de varianza multivariado utilizando el Modelo Lineal General (MLG) Univariante, que nos proporciona un análisis de regresión y un análisis de varianza. El método escogido para el análisis de varianza dentro del MLG ha sido la Suma de Cuadrados tipo III, por ser el que mejor se adaptaba al formato de nuestros datos. Hemos designado como variable dependiente el nivel moral del individuo y como factores las variables de consumo, valorativas y conductuales utilizadas en la investigación. Debido a la cantidad de interacciones que pueden producirse cuando se utilizan varios factores solamente hemos examinado el efecto general de cada grupo de variables sobre el razonamiento moral y los efectos de los factores individuales. Cuando los factores han contado con más de dos niveles, se ha aplicado la prueba de Scheffé, cuyo nivel de significación está diseñado para permitir todas las combinaciones lineales posibles de las medias de grupo que se van a contrastar, no sólo las comparaciones por parejas disponibles en esta función. Se trata de una prueba normalmente más conservadora que otras pruebas, lo que significa que se precisa una mayor diferencia entre las medias para encontrar significación.

### **6.1. CONSUMO Y RAZONAMIENTO MORAL.**

En el análisis de varianza realizado utilizando las variables de consumo como factores y el nivel de razonamiento moral como variable dependiente hemos obtenido unos efectos multivariados significativos ( $F=8,406$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=,072$ ). Los resultados univariados muestran niveles de significación aceptables para cada una de las variables de consumo excepto para la cobertura de necesidades. Tanto la variable de consumo de drogas legales ( $F=13,658$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=,030$ ) como el consumo de libros y revistas ( $F=15,396$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=0,34$ ) y la variable de consumo lúdico ( $F=7,559$ ,  $p<,01$ ,  $Eta^2=,017$ ) son significativas a un nivel de confianza superior al 99%. Debido a que las variables utilizadas como factores sólo cuentan con dos niveles, no ha sido posible realizar pruebas post hoc en este caso. Sin embargo, en los gráficos siguientes podemos comprobar las tendencias de los efectos univariados significativos de cada variable de consumo sobre el Razonamiento Moral. Así obtenemos que la media en la puntuación

del cuestionario SROM es superior en los menores que consumen drogas legales y en los menores que consumen libros y revistas, mientras que es inferior en aquellos que dedican sus recursos al consumo lúdico. Mientras que el efecto del consumo de drogas legales sobre el Razonamiento Moral, es debido posiblemente a un efecto de la edad, pues esta variable tiene un efecto importante en ambas (ver análisis descriptivo), no ocurre lo mismo con las otras dos variables cuyo efecto resulta significativo.

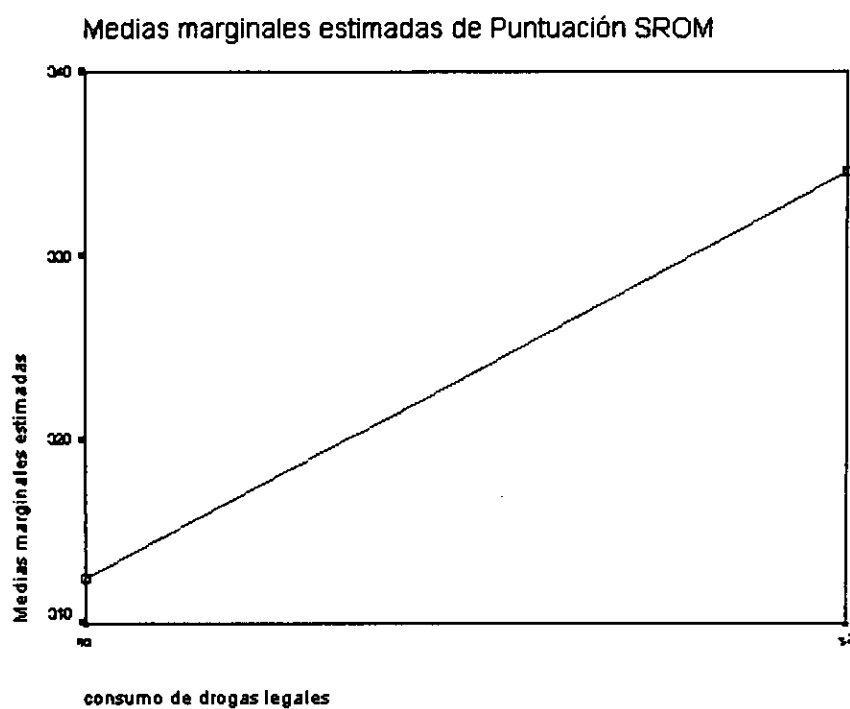
Por último, cabe destacar que el coeficiente de determinación ( $R^2$ ) utilizando estas variables en una ecuación de regresión supone un ,072 ( $R^2=,063$  corregido), con lo que la contribución de este conjunto de variables a la explicación del Razonamiento Moral, si bien es significativa, no deja de ser escasa.

**Tabla 6.1. ANOVA de razonamiento moral y consumo. Pruebas de los efectos inter-sujetos**

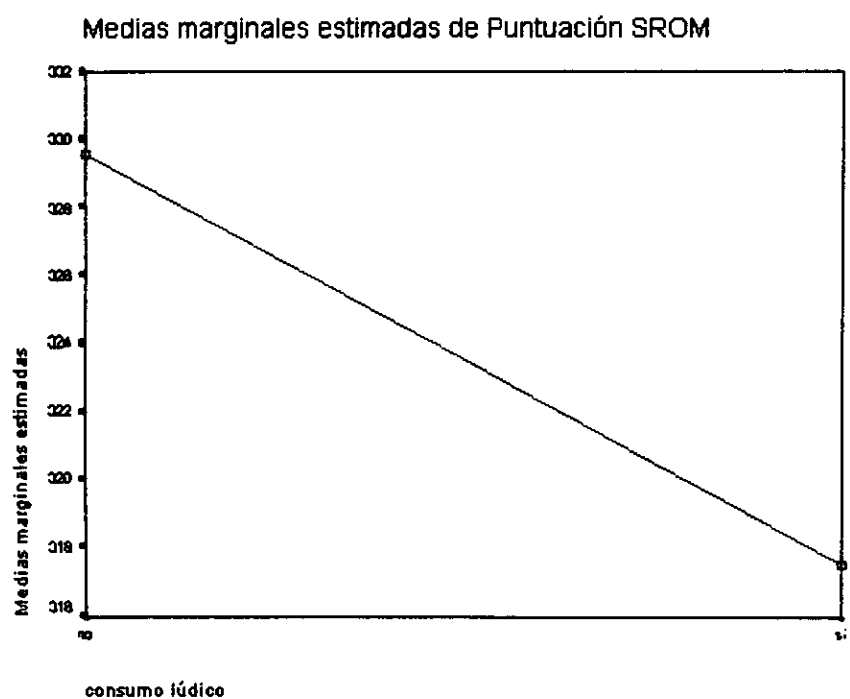
<b>Fuente</b>	<b>Suma de cuadrados tipo III</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>Eta cuadrado</b>
<b>Modelo corregido</b>	68108,414(a)	4	17027,103	8,406	,000	,072
<b>Intersección</b>	23000547,938	1	23000547,93	11355,08	,000	,963
<b>Consumo de drogas legales</b>	27665,688	1	27665,688	13,658	,000	,030
<b>Cobertura de necesidades</b>	4284,641	1	4284,641	2,115	,147	,005
<b>Consumo lúdico</b>	15310,901	1	15310,901	7,559	,006	,017
<b>Libros y revistas</b>	31186,030	1	31186,030	15,396	,000	,034
<b>Error</b>	881124,266	435	2025,573			
<b>Total</b>	44643595,437	440				
<b>Total corregido</b>	949232,680	439				
a R cuadrado = ,072 (R cuadrado corregido = ,063)						



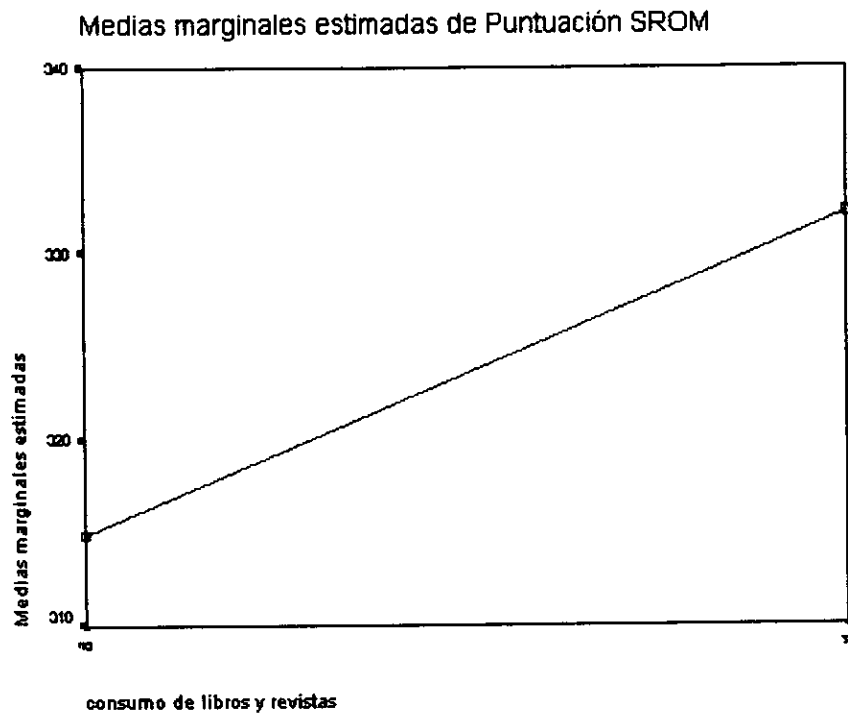
**Gráfico 6.1. Medias marginales estimadas para razonamiento moral y consumo de drogas**



**Gráfico 6.2. Medias marginales estimadas para razonamiento moral y consumo lúdico**



**Gráfico 6.3. Medias marginales estimadas para razonamiento moral y consumo de libros y revistas**



## **6.2. JUEGO Y RAZONAMIENTO MORAL.**

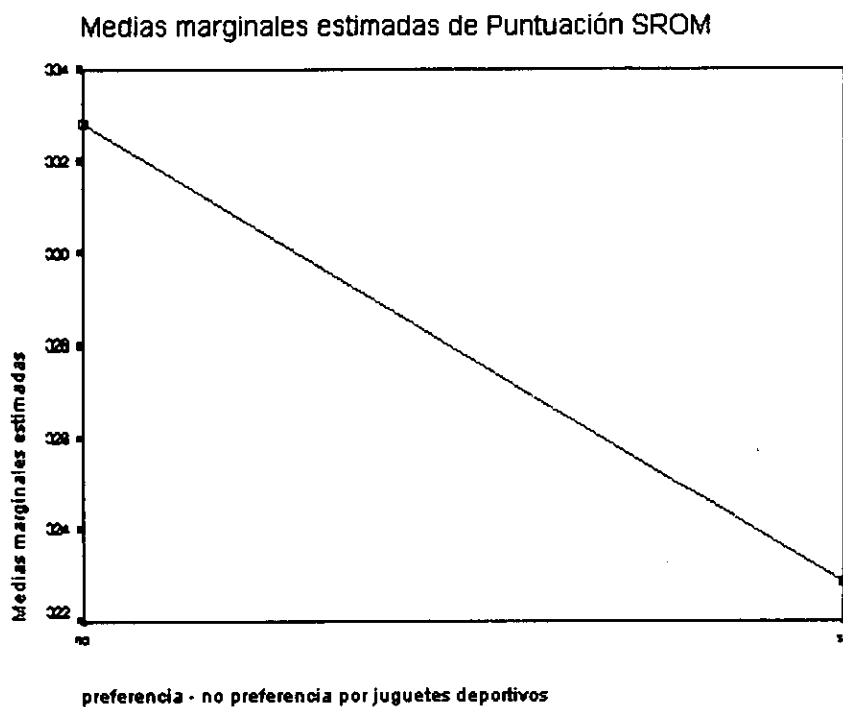
En el análisis de hábitos de juego en el menor como factores explicativos del Razonamiento moral hayamos resultados multivariados significativos ( $F=13,030$ ,  $p<,000$ ,  $Eta^2=,130$ ) para el conjunto de variables de juego. En el nivel univariado, también encontramos que cada una de las variables de juego utilizados guarda relación con el Razonamiento Moral, excepto la variable de juguetes y regalos audiovisuales y la de juego deportivo, que sólo mantiene una relación marginalmente significativa ( $F=3,604$ ,  $p<,08$ ,  $Eta^2=,008$ ). Por su parte, el coeficiente de determinación ( $R^2$ ) o la proporción de variabilidad de Razonamiento Moral explicado por el tipo de juego es de ,13 ( $R^2$  corregido =,12).

No se han podido realizar pruebas post hoc al contar las variables de juego únicamente con dos niveles, pero en los gráficos que se encuentran a continuación observamos como los individuos que seleccionan el juego informático tienen un razonamiento moral inferior a los que no lo hacen y que lo contrario ocurre con los que prefieren la ropa y complementos o los libros.

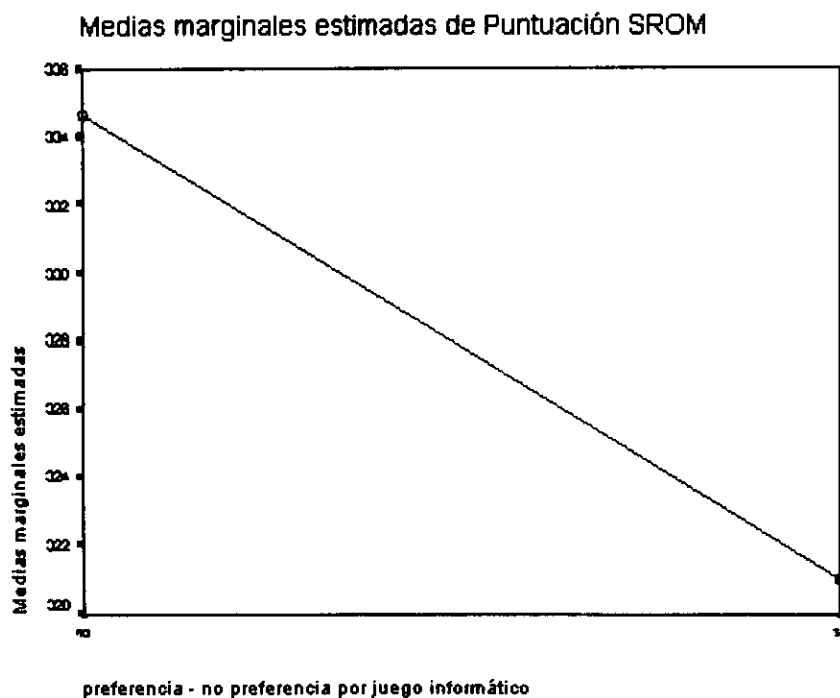
**Tabla 6.2. ANOVA de Razonamiento moral y juego. Pruebas de los efectos inter-sujetos**

<b>Fuente</b>	<b>Suma de cuadrados tipo III</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>Eta cuadrado</b>
<b>Modelo corregido</b>	125681,415 (a)	5	25136,283	13,030	,000	,130
<b>Intersección</b>	9034416,61	1	9034416,618	4683,128	,000	,915
<b>Juguetes deportivos</b>	6953,409	1	6953,409	3,604	,058	,008
<b>Juguetes informáticos</b>	17691,449	1	17691,449	9,171	,003	,021
<b>Ropa y complementos</b>	21919,872	1	21919,872	11,362	,001	,025
<b>Artículos audiovisuales</b>	4555,974	1	4555,974	2,362	,125	,005
<b>Libros</b>	22028,462	1	22028,462	11,419	,001	,025
<b>Error</b>	843034,925	437	1929,142			
<b>Total</b>	44657948,5	443				
<b>Total corregido</b>	968716,340	442				
a R cuadrado = ,130 (R cuadrado corregido = ,120)						

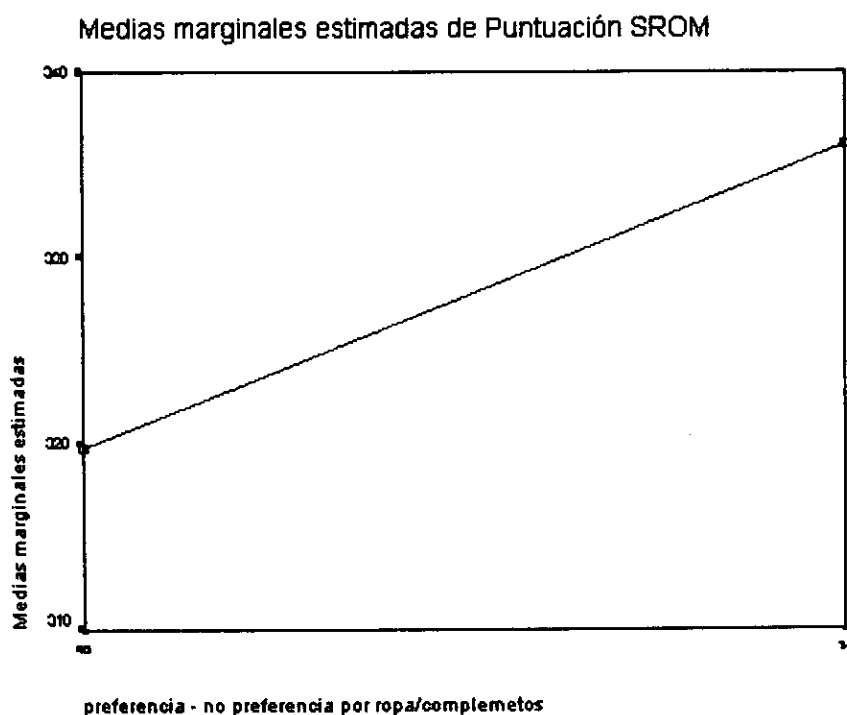
**Gráfico 6.4. Medias marginales estimadas para razonamiento moral y juego deportivo**



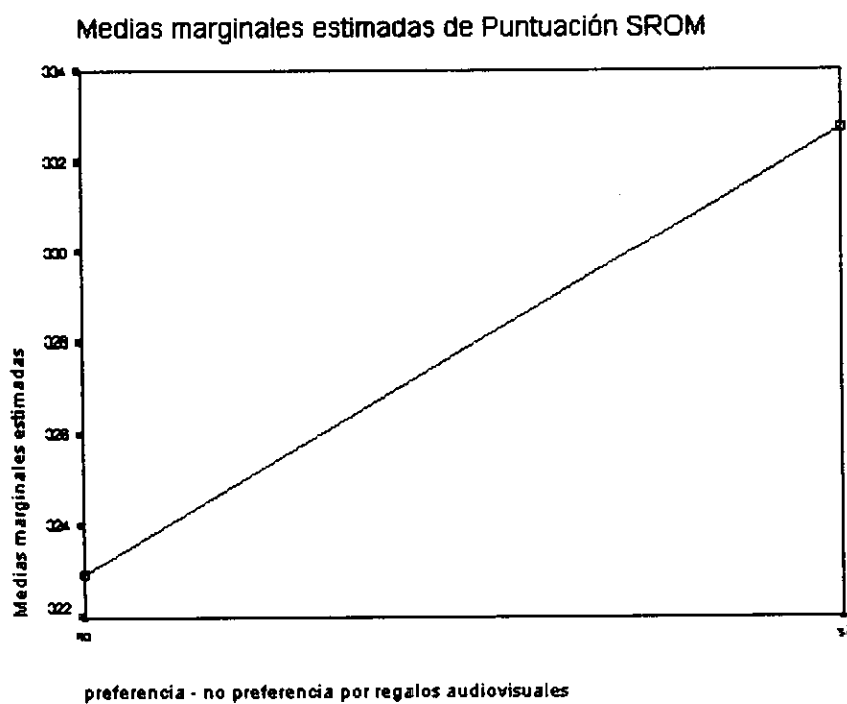
**Gráfico 6.5. Medias marginales estimadas para razonamiento moral y juego informático**



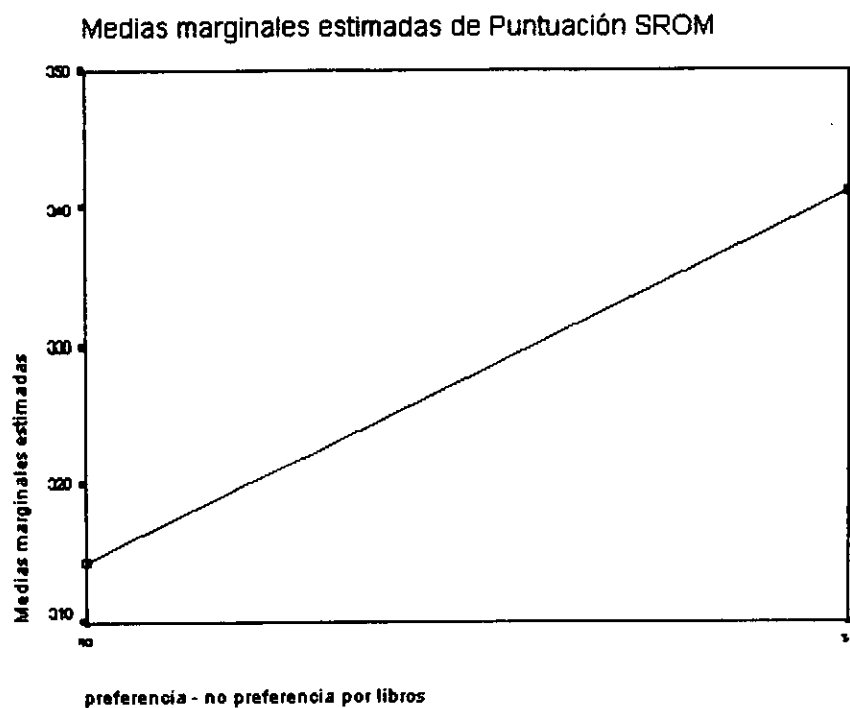
**Gráfico 6.6. Medias marginales estimadas para razonamiento moral y ropa/complementos**



**Gráfico 6.7. Medias marginales estimadas para razonamiento moral y artículos audiovisuales**



**Gráfico 6.8. Medias marginales estimadas para razonamiento moral y libros**



### **6.3. CONSUMO TELEVISIVO Y RAZONAMIENTO MORAL.**

Respecto a las variables de consumo televisivo, observamos un efecto multivariado significativo del conjunto de variables de programación sobre el razonamiento moral ( $F=4,539$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=,069$ ). Las variables que tienen efectos significativos univariados son el visionado de "dibujos animados" ( $F=5,275$ ,  $p<,05$ ,  $Eta^2=,012$ ); "películas" ( $F=7,439$ ,  $p<,01$ ,  $Eta^2=,017$ ); y "documentales e informativos" ( $F=10,749$ ,  $p<,005$ ,  $Eta^2=,025$ ). La proporción de variabilidad del Razonamiento Moral explicada por estas variables ( $R^2$ ) es de ,069 ( $R^2 =,054$  corregido).

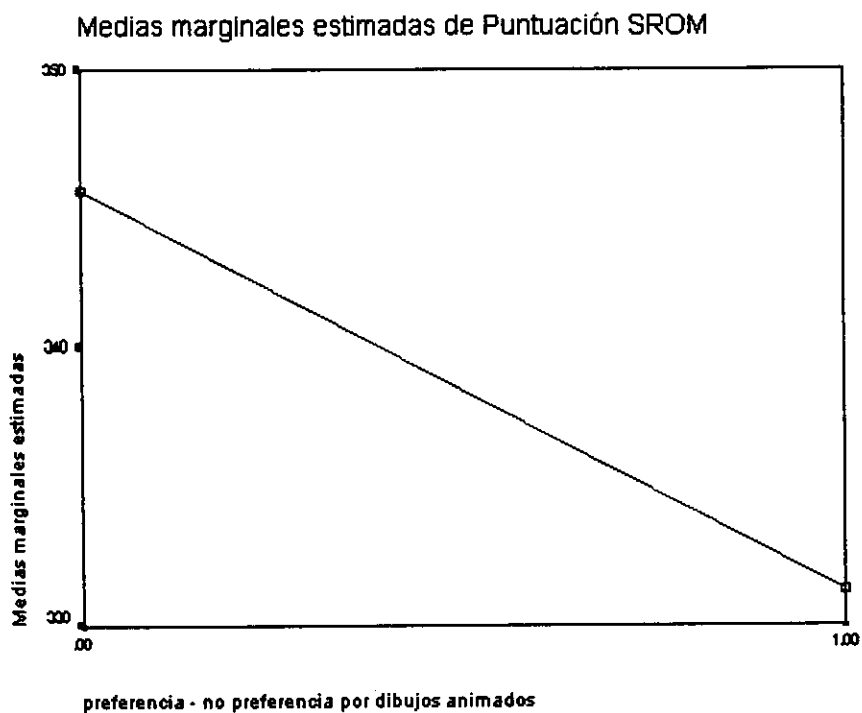
Nuevamente no ha sido posible utilizar pruebas post hoc para las variables de consumo al ser dicotómicas. En los gráficos vemos que la media en la puntuación de razonamiento moral es inferior para aquellos menores que se interesan por los "dibujos animados" y mayor en los que prefieren "películas" y "documentales o informativos" (0=no preferencia; 1=preferencia).



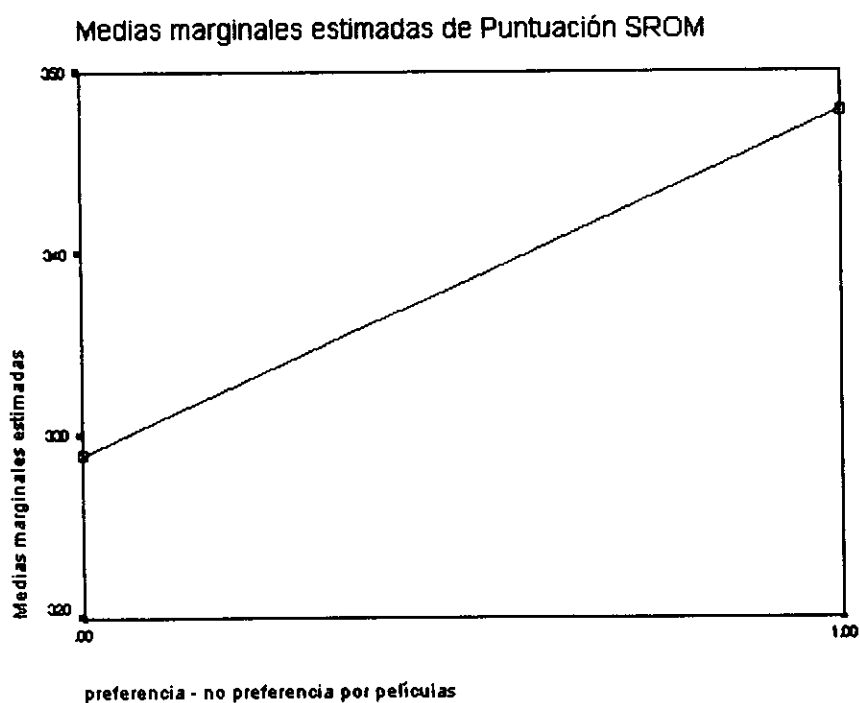
**Tabla 6.3. ANOVA de razonamiento moral y tipo de programa. Pruebas de los efectos inter-sujetos**

<b>Fuente</b>	<b>Suma de cuadrados tipo III</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>Eta cuadrado</b>
<b>Modelo corregido</b>	65204,584(a)	7	9314,941	4,539	,000	,069
<b>Intersección</b>	2573876,244	1	2573876,244	1254,288	,000	,746
<b>Teleseries</b>	4919,558	1	4919,558	2,397	,122	,006
<b>Dibujos animados</b>	10824,944	1	10824,944	5,275	,022	,012
<b>Programas de humor</b>	254,570	1	254,570	,124	,725	,000
<b>Programas deportivos</b>	3775,955	1	3775,955	1,840	,176	,004
<b>Magazines</b>	544,204	1	544,204	,265	,607	,001
<b>Películas</b>	15265,806	1	15265,806	7,439	,007	,017
<b>Documentales /informativos</b>	22057,599	1	22057,599	10,749	,001	,025
<b>Error</b>	876230,029	427	2052,061			
<b>Total</b>	43821262,57	435				
<b>Total corregido</b>	941434,613	434				
a R cuadrado = ,069 (R cuadrado corregido = ,054)						

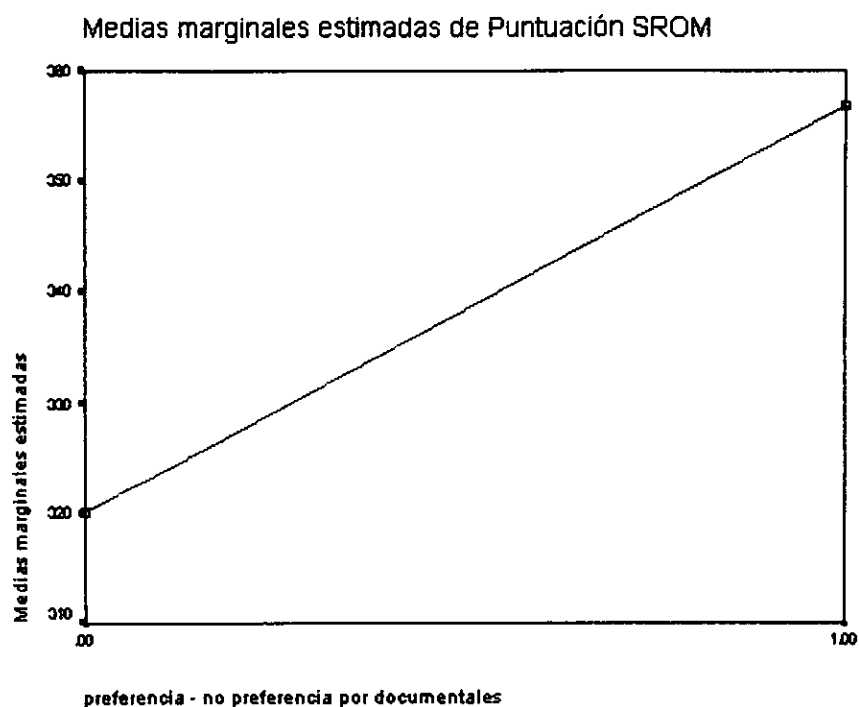
**Gráfico 6.9. Medias marginales estimadas de razonamiento moral y gusto por dibujos animados**



**Gráfico 6.10. Medias marginales estimadas de razonamiento moral y gusto por películas**



**Gráfico 6.11. Medias marginales estimadas de razonamiento moral y gusto por documentales e informativos**



**6.4. VALORES DE AUTODIRECCIÓN Y CONFORMIDAD Y RAZONAMIENTO MORAL.**

Una vez concluido el análisis de varianza utilizando los diferentes conjuntos de variables de hábitos y consumo, examinamos la relación entre Razonamiento Moral y las variables valorativas. Las variables empleadas como factores en este análisis se han dividido en tres niveles (bajo, medio y alto) utilizando como puntos de corte los percentiles 25 y 75 de las distribuciones de esas variables. Hayamos un efecto multivariado significativo para los valores de Autodirección y Conformidad ( $F=18,030$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=,138$ ). Los efectos univariados de ambas variables también son significativos a un nivel de confianza superior al 99%. De entre los dos, el más potente es el de la variable de atracción por los valores de Conformidad (Autodirección:  $F=6,742$ ,  $p<,005$ ,  $Eta^2=,029$ ; Conformidad:  $F=19,166$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=,078$ ). Las variables de valores de autodirección y conformidad ofrecen una  $R^2$  para la explicación del Razonamiento Moral de ,138 ( $R^2 = ,13$  corregido), es decir, una magnitud de variabilidad explicada similar a las variables de hábitos de juego.

**Tabla 6.4. ANOVA de razonamiento moral y valores. Pruebas de los efectos inter-sujetos**

<b>Fuente</b>	<b>Suma de cuadrados tipo III</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>Eta cuadrado</b>
<b>Modelo corregido</b>	136010,551	4	34002,638	18,030	,000	,138
<b>Intersección</b>	34323954,113	1	34323954,113	18200,793	,000	,976
<b>Autodirección</b>	25427,986	2	12713,993	6,742	,001	,029
<b>Conformidad</b>	72288,312	2	36144,156	19,166	,000	,078
<b>Error</b>	848632,241	450	1885,849			
<b>Total</b>	45959135,21	455				
<b>Total corregido</b>	984642,792	454				
R cuadrado = ,138 (R cuadrado corregido = ,130)						

El nivel de significación de la prueba de Scheffé revela diferencias significativas entre todos los niveles de la variable Autodirección, mostrando, como se recoge en la tabla que se presenta a continuación, diferencias relevantes entre las medias de los niveles alto, medio y bajo.

**Tabla 6.5. Pruebas post hoc Autodirección. Comparaciones múltiples. (Scheffé)**

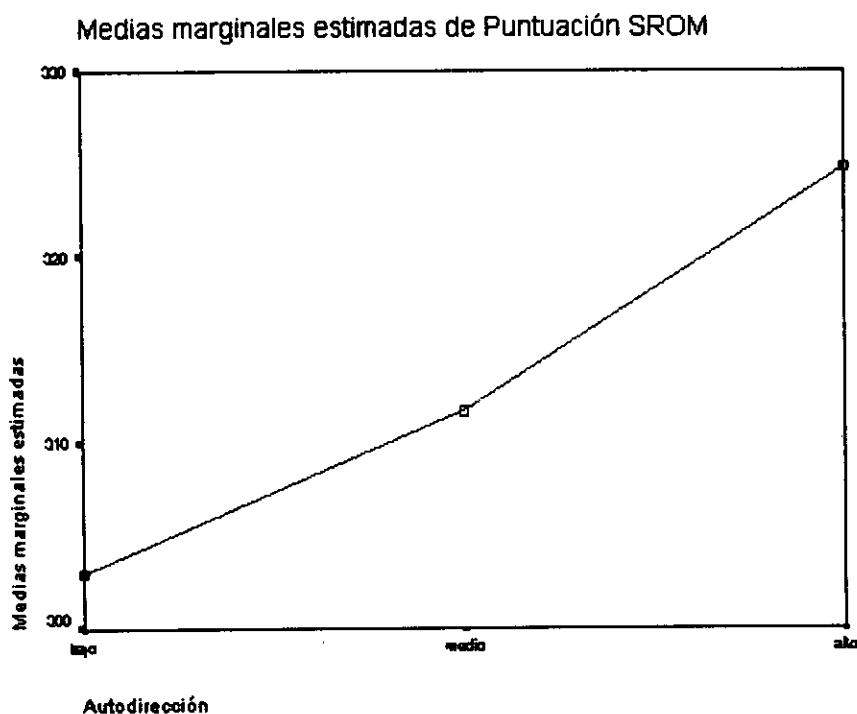
(I) Autodirección	(J) Autodirección	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
bajo	medio	-13,6614(*)	4,5169	,011	-24,7545	-2,5682
	alto	-32,9444(*)	5,7152	,000	-46,9805	-18,9084
medio	bajo	13,6614(*)	4,5169	,011	2,5682	24,7545
	alto	-19,2831(*)	5,6667	,003	-33,2001	-5,3660
alto	bajo	32,9444(*)	5,7152	,000	18,9084	46,9805
	medio	19,2831(*)	5,6667	,003	5,3660	33,2001
Basado en las medias observadas.						
* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.						

La prueba de Scheffé nos indica las medias en la puntuación SROM para cada uno de los subconjuntos homogéneos en los distintos grupos de la variable de atracción por los valores de Autodirección (bajo, 302,53; medio, 316,19; y alto, 335,48). Estas diferencias muestran que el aumento en la puntuación de razonamiento moral discurre pareja a una mayor aceptación de los valores de Autodirección.

**Tabla 6.6. Subconjuntos homogéneos Puntuación SROM y Autodirección (Scheffé)**

	N	Subconjunto		
<b>Autodirección</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Bajo</b>	180	302,5371		
<b>Medio</b>	190		316,1985	
<b>alto</b>	85			335,4815
<b>Sig.</b>		1,000	1,000	1,000
Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos. Basado en la suma de cuadrados tipo III El término error es Media cuadrática (Error) = 1885,849.				
Usa el tamaño muestral de la media armónica = 132,841				
Los tamaños de los grupos son distintos. Se empleará la media armónica de los tamaños de los grupos. No se garantizan los niveles de error tipo I.				
Alfa = ,05.				

**Gráfico 6.9. Medias marginales estimadas para razonamiento moral y autodirección**



La prueba de Scheffé también muestra diferencias significativas entre los distintos niveles definidos para la variable de adhesión a los valores de Conformidad. Las tablas siguientes muestran las diferencias entre las distintas medias y su significatividad, así como las medias para los subconjuntos homogéneos en cada uno de los niveles de Conformidad que son 287,10 para el alto, 314,02 para el medio y 329 para el bajo, mostrando una tendencia al aumento de la puntuación de razonamiento moral a medida que disminuye el aprecio por los valores de Conformidad.



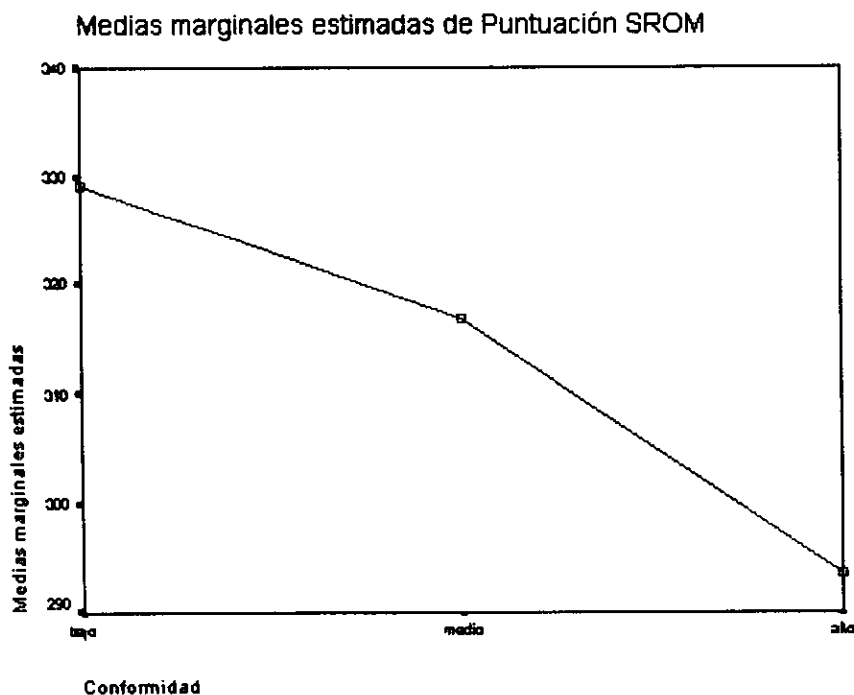
**Tabla 6.7. Conformidad Comparaciones múltiples (Scheffé)**

		Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza al 95%.	
(I) Conformidad	(J) Conformidad				Límite inferior	Límite superior
bajo	medio	14,9235(*)	4,5848	,005	3,6636	26,1833
	alto	41,9015(*)	5,4726	,000	28,4613	55,3418
medio	bajo	-14,9235(*)	4,5848	,005	-26,1833	-3,6636
	alto	26,9781(*)	5,5099	,000	13,4461	40,5100
alto	bajo	-41,9015(*)	5,4726	,000	-55,3418	-28,4613
	medio	-26,9781(*)	5,5099	,000	-40,5100	-13,4461
Basado en las medias observadas.						
* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.						

**Tabla 6.8. Subconjuntos homogéneos Puntuación SROM y Conformidad (Scheffé)**

	N	Subconjunto		
Conformidad		1	2	3
Alto	96	287,1081		
medio	176		314,0862	
bajo	183			329,0097
Sig.		1,000	1,000	1,000
Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos. Basado en la suma de cuadrados tipo III El término error es Media cuadrática (Error) = 1885,849.				
Usa el tamaño muestral de la media armónica = 139,127				
Los tamaños de los grupos son distintos. Se empleará la media armónica de los tamaños de los grupos. No se garantizan los niveles de error tipo I.				
Alfa = ,05.				

**Gráfico 6.10. Medias marginales estimadas para razonamiento moral y conformidad**



### **6.5. INTERDEPENDENCIA Y RAZONAMIENTO MORAL.**

Las variables de la escala de Interdependencia de Johnson y Norem-Hebeisen (1979) (Interdependencia cooperativa, Independencia competitiva e Independencia individualista) fueron utilizadas como factores explicativos del razonamiento moral. Se dividió a los sujetos en tres grupos, "bajo", "medio" y "alto" tomando como puntos de corte los percentiles 25 y 75 de la distribución de cada variable. El efecto global de estas variables sobre el razonamiento moral es sólo marginalmente significativo ( $F=1,893$ ,  $p<,10$ ,  $Eta^2=,026$ ). Los efectos univariados sólo son significativos en el caso de la Interdependencia competitiva ( $F=3,182$ ,  $p<,05$ ,  $Eta^2=,015$ ). El coeficiente de determinación es escaso para las variables de la escala de construcción del Self y sólo supone un ,26 de la variabilidad ( $R^2 =,012$  corregido).

**Tabla 6.9. ANOVA de razonamiento moral e interdependencia. Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta cuadrado
<b>Modelo corregido</b>	23862,517	6	3977,086	1,893	,081	,026
<b>Intersección</b>	29117499,669	1	29117499,66	13859,163	,000	,970
<b>I. cooperativa</b>	2441,704	2	1220,852	,581	,560	,003
<b>I. competitiva</b>	13369,797	2	6684,898	3,182	,042	,015
<b>Independencia individualista</b>	2956,908	2	1478,454	,704	,495	,003
<b>Error</b>	897108,446	427	2100,957			
<b>Total</b>	44008324,825	434				
<b>Total corregido</b>	920970,964	433				
R cuadrado = ,026 (R cuadrado corregido = ,012)						
Usa el tamaño muestral de la media armónica = 121,808						
Los tamaños de los grupos son distintos. Se empleará la media armónica de los tamaños de los grupos. No se garantizan los niveles de error tipo I.						
Alfa = ,05.						

La prueba de Scheffé únicamente revela diferencias significativas entre el nivel medio de la variable de Interdependencia competitiva y los niveles bajo ( $p < ,05$ ) y alto ( $p < ,08$ ) y entre el nivel bajo y el alto ( $p < ,08$ ) y aún así sólo son marginales excepto en un caso. Como se observa en las tablas a continuación no hay prácticamente diferencia en las medias de los subconjuntos homogéneos para los niveles alto y medio de la variable "interdependencia competitiva".

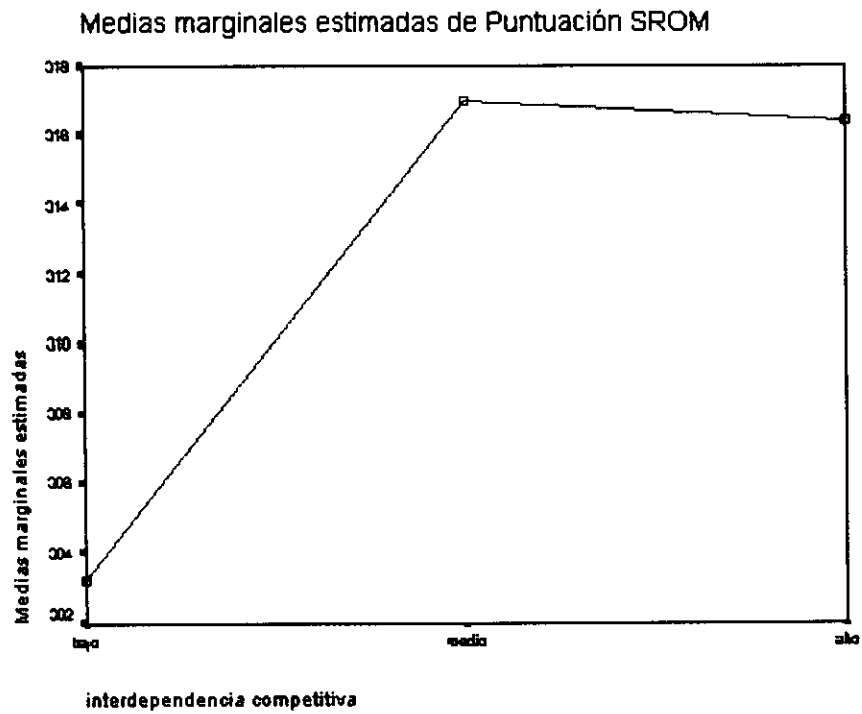
**Tabla 6.10. Interdependencia competitiva. Comparaciones múltiples (Scheffé)**

(I) interdependencia competitiva	(J) interdependencia competitiva	Diferencia entre medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
bajo	medio	-14,9974(*)	5,4790	,024	-28,4556	-1,5391
	alto	-14,8499	6,3145	,064	-30,3605	,6607
medio	bajo	14,9974(*)	5,4790	,024	1,5391	28,4556
	alto	,1474	5,3569	1,000	-13,0110	13,3058
alto	bajo	14,8499	6,3145	,064	-,6607	30,3605
	medio	-,1474	5,3569	1,000	-13,3058	13,0110
Basado en las medias observadas.						
* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.						

**Tabla 6.11. Subconjuntos homogéneos Puntuación SROM e interdependencia competitiva (Scheffé)**

interdependencia competitiva	N	Subconjunto	
		1	2
bajo	102	303,6511	318,5010 318,6484
alto	109		
medio	223		
Sig.		1,000	1,000
Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos. Basado en la suma de cuadrados tipo III El término error es Media cuadrática (Error) = 2100,957.			
Usa el tamaño muestral de la media armónica = 127,863			

**Gráfico 6.11. Medias marginales para razonamiento moral e interdependencia competitiva**



**6.6. AUTOCONCEPTO SOCIAL Y RAZONAMIENTO MORAL.**

Las variables de Interdependencia e Independencia medidas con la *Escala de Construcción del Self* de Singelis (1994) pueden interpretarse como índices de valores relacionados con las variables culturales valorativas de Individualismo y Colectivismo presentan un efecto global altamente significativo en la explicación del Razonamiento Moral ( $F=5,517$ ,  $p<,001$ ,  $Eta^2=,075$ ), aunque la variabilidad explicada por estas dos variables es únicamente del ,075 ( $R^2$  corregida ,062). Los efectos univariados de las variables de "Self independiente" ( $F=4,496$ ,  $p<,05$ ,  $Eta^2=,032$ ) y "Self interdependiente" ( $F=6,775$ ,  $p<,005$ ,  $Eta^2=,048$ ) también se muestran significativos. Para operativizar estas variables se dividió a los sujetos en tres grupos tomando los percentiles 25 y 75 de la distribución de cada una de las variables. Estos grupos fueron denominados "alto", "medio" y "bajo".

**Tabla 6.12. ANOVA de razonamiento moral y autoconcepto social. Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta cuadrado
Modelo corregido	44908,396(a)	4	11227,099	5,517	,000	,075
Intersección	20755647,073	1	20755647,07	10199,080	,000	,974
Self inter-dependiente	18297,868	2	9148,934	4,496	,012	,032
Self independiente	27576,148	2	13788,074	6,775	,001	,048
Error	551498,806	271	2035,051			
Total	29268602,000	276				
Total corregido	596407,203	275				
a R cuadrado = ,075 (R cuadrado corregido = ,062)						

La prueba de Scheffé nos muestra diferencias de medias significativas entre los grupos bajo y medio en su puntuación en la variable "Self independiente", pero no muestra efectos significativos entre ninguno de estos dos grupos y el grupo "alto". Como se observa en el gráfico, la relación entre Interdependencia y Razonamiento moral parece adoptar al forma de una "V" invertida. Las medias para los grupos divididos en subconjuntos homogéneos muestran que no hay diferencias de medias en estos subgrupos para el grupo de Interdependencia alta.

**Tabla 6.13. Self interdependiente Comparaciones múltiples (Scheffé)**

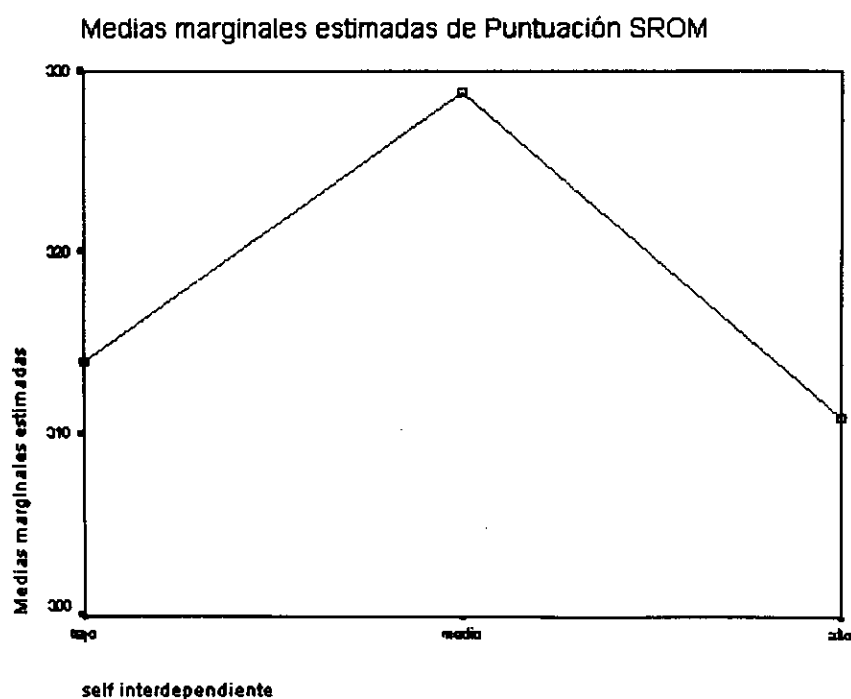
		Diferencia entre medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%.	
(I) Self inter-dependiente	(J) Self inter-dependiente				Límite inferior	Límite superior
bajo	medio	-18,1894(*)	6,831	,030	-35,003	-1,375
	alto	-5,2273	7,949	,806	-24,794	14,339
medio	bajo	18,1894(*)	6,831	,030	1,375	35,003
	alto	12,9621	6,649	,152	-3,404	29,329
alto	bajo	5,2273	7,949	,806	-14,339	24,794
	medio	-12,9621	6,649	,152	-29,329	3,404
Basado en las medias observadas.						
* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.						



**Tabla 6.14. Subconjuntos homogéneos Puntuación SROM y self interdependiente (Scheffé)**

	N	Subconjunto	
Self interdependiente		1	2
bajo	62	311,3548	
alto	67	316,5821	316,5821
medio	147		329,5442
Sig.		,767	,197
Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos. Basado en la suma de cuadrados tipo III El término error es Media cuadrática (Error) = 2035,051.			
Usa el tamaño muestral de la media armónica = 79,245			
Los tamaños de los grupos son distintos. Se empleará la media armónica de los tamaños de los grupos. No se garantizan los niveles de error tipo I.			
c Alfa = ,05.			

**Gráfico 6.12. Medias marginales estimadas para razonamiento moral y self interdependiente**



Las diferencias significativas de medias que encontramos entre los grupos de la variable "self independiente" se producen entre los grupos medio y bajo y entre el grupo alto con el bajo. De esta forma tenemos que los subconjuntos homogéneos presentan medias significativamente diferentes para el grupo bajo respecto a los otros dos, no habiendo tales diferencias entre el grupo medio y alto.

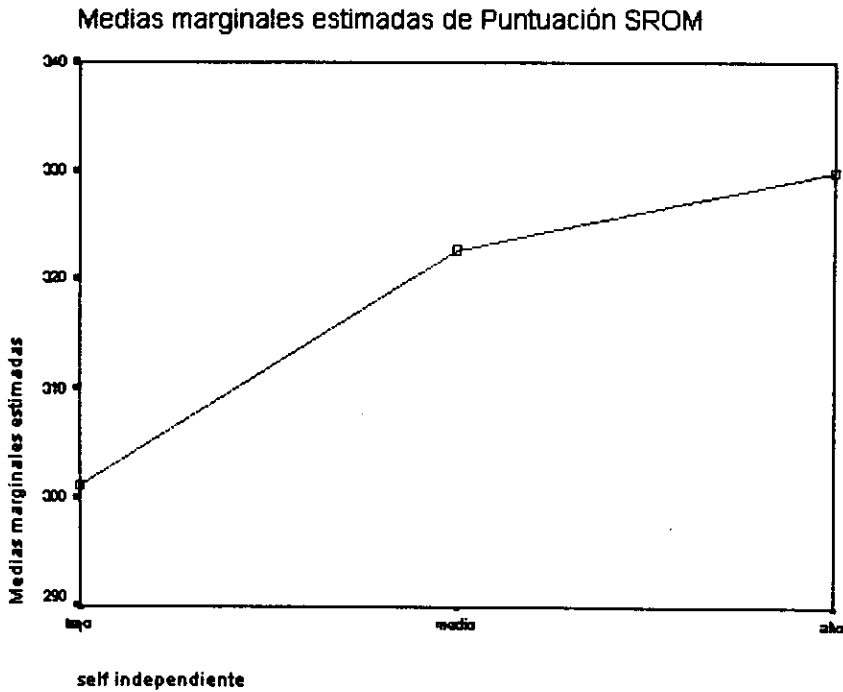
**Tabla 6.15. Self independiente Comparaciones múltiples (Scheffé)**

		Diferencia entre medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%.	
(I) Self independiente	(J) Self independiente				Límite inferior	Límite superior
bajo	medio	-22,0833(*)	6,6599	,005	-38,4755	-5,6912
	alto	-25,3944(*)	8,2650	,010	-45,7372	-5,0516
medio	bajo	22,0833(*)	6,6599	,005	5,6912	38,4755
	alto	-3,3111	7,0743	,896	-20,7234	14,1012
alto	bajo	25,3944(*)	8,2650	,010	5,0516	45,7372
	medio	3,3111	7,0743	,896	-14,1012	20,7234
Basado en las medias observadas.						
* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.						

**Tabla 6.16. Subconjuntos homogéneos Puntuación SROM y self independiente (Scheffé)**

	N	Subconjunto	
Self independiente		1	2
Bajo	65	304,7692	
medio	156		326,8526
alto	55		330,1636
Sig.		1,000	,904
Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos. Basado en la suma de cuadrados tipo III El término error es Media cuadrática (Error) = 2035,051.			
Usa el tamaño muestral de la media armónica = 75,044			
Los tamaños de los grupos son distintos. Se empleará la media armónica de los tamaños de los grupos. No se garantizan los niveles de error tipo I.			
Alfa = ,05.			

**Gráfico 6.13. Puntuaciones marginales estimadas para razonamiento moral y self independiente**



### **6.7. CONDUCTA ANTISOCIAL Y RAZONAMIENTO MORAL.**

Respecto a las variables de conducta utilizadas (conducta antisocial y conducta delictiva) como índices de la conducta social del menor, estas también fueron divididas en grupos de puntuaciones alto medio y bajo tomando como puntos de corte los percentiles 25 y 75 para poder operativizarlas como factores en el análisis de varianza. Nos encontramos que no existen efectos globales significativos que predigan el razonamiento moral. Su coeficiente de determinación resulta prácticamente nulo para explicar la variabilidad del Razonamiento Moral ( $R^2 = ,010$   $R^2$  corregido = ,002). Tampoco existen efectos univariados que alcancen la significatividad. Esto evidencia que los índices de conducta antisocial y delictiva en su conjunto no son adecuados para examinar las diferencias entre los niveles de razonamiento moral.

**Tabla 6.17. ANOVA de razonamiento moral y conducta antisocial. Pruebas de los efectos inter-sujetos**

<b>Fuente</b>	<b>Suma de cuadrados tipo III</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>Eta cuadrado</b>
<b>Modelo corregido</b>	5366,268	3	1788,756	,862	,462	,010
<b>Intersección</b>	17912424,85	1	17912424,85	8628,51	,000	,972
<b>Conducta antisocial</b>	3606,142	2	1803,071	,869	,421	,007
<b>Conducta delictiva</b>	3571,916	1	3571,916	1,721	,191	,007
<b>Error</b>	510685,396	246	2075,957			
<b>Total</b>	26973026,00	250				
<b>Total corregido</b>	516051,664	249				
R cuadrado = ,010 (R cuadrado corregido = -,002)						

Los contrastes ofrecidos por la prueba de Scheffé no muestran ninguna diferencia significativa entre los grupos alto medio y bajo de las variables conductuales.

## **7. ANÁLISIS DE REGRESIÓN**

Siguiendo las indicaciones de Martínez Arias (1995) y Draper y Smith (1981) hemos partido de un numeroso conjunto de predictores, seleccionados en función de su correlación con la variable de razonamiento moral para llegar a un subconjunto de predictores que configuren la definitiva ecuación de regresión. Este método es lo que Draper y Smith denominan "la selección de la mejor ecuación de regresión" y consiste básicamente en utilizar la estrategia de generar todos los conjuntos de predictores posibles y posteriormente ir seleccionándolos a través de procedimientos "paso a paso" o *stepwise*. Este sistema reduce un posible problema de multicolinealidad y aumento de la varianza de los estimadores que se presenta cuando se cuenta con un número muy elevado de predictores, que pueden llegar a predecir completamente la variable criterio (Martínez Arias, 1995). Este resultado sería producto de que unos predictores fuesen función de otros, lo que daría lugar a un artefacto. Por ello es conveniente reducir al máximo posible el número de predictores.

Por causa de la gran cantidad de instrumentos utilizados, con frecuencia no se obtuvieron datos de los sujetos para todas y cada una de las variables. Por otro lado, decidimos utilizar el método de exclusión de casos *listwise* (exclusión de casos según lista, o exclusión de cualquier caso que no tenga valores para cualquiera de las variables) en lugar de *pairwise* (exclusión de los casos sin valores en una determinada variable en cada comparación por pares de variables), por ofrecer mayor rigor en el análisis. Esto provocó que la muestra original de 753 sujetos se redujese considerablemente en el análisis de regresión, de tal manera que únicamente se han utilizado 172.

La variable criterio en este análisis ha sido la puntuación en el cuestionario SROM de Razonamiento Moral. Las variables predictoras han sido edad, sexo, hábitos de consumo general, hábitos de juego, hábitos de consumo televisivo, los valores de autodirección y conformidad, independencia, interdependencia, individualismo, competitividad, independencia y cooperación medidos a través de las escalas de Kohn (1977), Johnson y Norem-Hebeisen (1979) y Singelis (1994). En la siguiente tabla se ofrece un resumen de las variables cuantitativas o de intervalo utilizadas, indicando su

media y desviación típica dentro del conjunto de la muestra.

**Tabla 7.1. Estadísticos descriptivos de las variables en el análisis de regresión**

	<b>Media</b>	<b>Desviación típ.</b>	<b>N</b>
<b>Puntuación SROM</b>	326,4186	47,3210	172
<b>Nivel de edad</b>	3,0988	,9026	172
<b>Horas al día de TV (hijos)</b>	2,6860	1,3530	172
<b>tiempo libre durante semana (horas)</b>	8,6570	7,0285	172
<b>Tiempo libre el fin de semana (horas)</b>	15,3401	12,0928	172
<b>Número de amigos</b>	9,2035	2,0027	172
<b>Número de amigos en los últimos 6 meses</b>	6,8663	3,4079	172
<b>Autodirección</b>	3,0596	,3733	172
<b>Conformidad</b>	3,1352	,4041	172
<b>self interdependiente</b>	4,7863	,8136	172
<b>self independiente</b>	5,0610	,8609	172
<b>Interdependencia cooperativa</b>	1,8198	,8176	172
<b>Interdependencia competitiva</b>	3,7631	,9181	172
<b>Independencia individualista</b>	3,9150	,8033	172
<b>Transgresión con componente de riesgo</b>	-,3141733	,9634802	172
<b>Falta de conciencia cívica y ecológica</b>	3,67E-02	,9571713	172
<b>Molestar a los demás</b>	4,86E-02	,8355192	172
<b>Delitos con motivación económica</b>	9,26E-02	,8530998	172
<b>Patrón de búsqueda de sensaciones</b>	-8,432E-02	1,0129852	172
<b>Violencia</b>	-4,671E-03	,3630731	172

También recogemos la correlación de Pearson y el nivel de significación de cada una de estas variables con la puntuación del cuestionario de Razonamiento Moral de Gibbs. Destacan las correlaciones de la variable preferencia por "preferencia por el juego informático" ( $r_{xy}=-,48$ ;  $p<,001$ ), "edad" ( $r_{xy}=.46$ ;  $p<,001$ ), "preferencia por libros" ( $r_{xy}=.28$ ;  $p<,001$ ), "conformidad" ( $r_{xy}=-,28$ ;  $p<,001$ ), "autodirección" ( $r_{xy}=.22$ ;  $p<,01$ ), "número de horas de visionado de televisión" ( $r_{xy}=-,21$ ;  $p<,01$ ), "delitos realizados por lucro" ( $r_{xy}=.26$ ;  $p<,001$ ), "falta de conciencia cívica y ecológica" ( $r_{xy}=.25$ ;  $p<,001$ ), y "transgresión con componente de riesgo" ( $r_{xy}=-,23$ ,  $p<,001$ ). Conviene recordar que en las variables resultantes del análisis factorial de la conducta antisocial y delictiva los valores inferiores suponen una mayor inclinación hacia las conductas reseñadas en cada factor y un valor alto supone una menor tendencia. Por ello, las correlaciones positivas de los factores "falta de conciencia cívica y ecológica" y "delitos realizados por lucro" y la puntuación en el cuestionario SROM indican que la menor tendencia a la comisión de estos actos se relaciona de forma positiva con el Razonamiento Moral. La correlación negativa con el factor "transgresión con componente de riesgo", es decir, la relación positiva existente entre una tendencia a estas transgresiones y el Razonamiento Moral puede indicar un rechazo de las normas o una búsqueda de nuevas experiencias en los individuos con un nivel superior de desarrollo y autonomía moral.



**Tabla 7.2. Correlaciones entre las variables incluidas en el análisis**

[illegible]

**Tabla 7.2. Correlaciones entre las variables incluidas en el análisis (continuación)**

	Puntuación SPROM	Sig. (unilateral)
Correlación de Pearson		
preferencia por juguetes deportivos	-,112	,073
Preferencia por juego informático	-,480	,000
Preferencia por ropa/complementos	,312	,000
Preferencia por regalos audio-visuales	,199	,004
Preferencia por libros	,289	,000
Horas al día de TV	-,210	,003
Horario de ver TV	,110	,076
¿Tienes TV en la habitación?	,146	,028



**Tabla 7.2. Correlaciones entre las variables incluidas en el análisis (continuación)**

Sig. (unilateral)	Puntuación SRM	Correlación de Pearson	Transgresión con componente de riesgo	Falta de conciencia cívica y ecológica	Molestar a los demás	Delitos con motivación económica	Patrón de búsqueda de sensaciones	Violencia
			-,236	,254	,063	,268	-,103	,121
			,001	,000	,206	,000	,090	,057

A continuación se presentan las variables introducidas en cada uno de los pasos del análisis. Para cada paso se ofrece un modelo explicativo que introduce una nueva variable que mejora el poder explicativo de la ecuación de regresión. El procedimiento *stepwise* también puede eliminar variables en alguno de los pasos, cuando entra una nueva variable en la ecuación que tiene una elevada multicolinealidad con otra introducida previamente. En nuestro análisis éste no ha sido el caso.

**Tabla 7.3. Variables introducidas/eliminadas**

Modelo	Variables introducidas	Método
1	preferencia por juego informático	Por pasos (criterio: Probabilidad de F para entrar $\leq$ ,050, Probabilidad de F para salir $\geq$ ,100).
2	Nivel de edad	Por pasos (criterio: Probabilidad de F para entrar $\leq$ ,050, Probabilidad de F para salir $\geq$ ,100).
3	preferencia por libros	Por pasos (criterio: Probabilidad de F para entrar $\leq$ ,050, Probabilidad de F para salir $\geq$ ,100).
4	consumo de libros y revistas	Por pasos (criterio: Probabilidad de F para entrar $\leq$ ,050, Probabilidad de F para salir $\geq$ ,100).
5	Falta de conciencia cívica y ecológica	Por pasos (criterio: Probabilidad de F para entrar $\leq$ ,050, Probabilidad de F para salir $\geq$ ,100).
6	Conformidad	Por pasos (criterio: Probabilidad de F para entrar $\leq$ ,050, Probabilidad de F para salir $\geq$ ,100).
Variable dependiente: Puntuación SROM		

Como podemos observar, las seis variables introducidas en el modelo definitivo son la "preferencia por el juego informático", "nivel de edad", "preferencia por libros", "consumo de libros y revistas", "falta de conciencia cívica y ecológica" y "conformidad". En la siguiente tabla se encuentra un resumen de los modelos de regresión.

Tabla 7.4. Modelos de regresión

Modelo	R	R <sup>2</sup>	Objeto cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Cambio en los estadísticos			
					Cambio en R <sup>2</sup>	Cambio en F	gl1	gl2
1	,480(a)	,230	,225	41,6454	,230	50,785	1	170
2	,550(b)	,303	,294	39,7492	,073	17,606	1	169
3	,608(c)	,369	,358	37,9119	,067	17,777	1	168
4	,634(d)	,401	,387	37,0448	,032	8,957	1	167
5	,653(e)	,427	,409	36,3649	,025	7,303	1	166
6	,669(f)	,448	,428	35,7842	,022	6,432	1	165
a Variables predictoras: (Constante), preferencia por juego informático								
b Variables predictoras: (Constante), preferencia por juego informático, Nivel de edad								
c Variables predictoras: (Constante), preferencia por preferencia por juego informático, Nivel de edad, preferencia libros								
d Variables predictoras: (Constante), preferencia por juego informático, Nivel de edad, preferencia por libros, consumo de libros y revistas								
e Variables predictoras: (Constante), preferencia por juego informático, Nivel de edad, preferencia por libros, consumo de libros y revistas, Falta de conciencia cívica y ecológica								
f Variables predictoras: (Constante), preferencia por juego informático, Nivel de edad, preferencia por libros, consumo de libros y revistas, Falta de conciencia cívica y ecológica, Conformidad								
Sig. del cambio en F								
,000								
,000								
,000								
,003								
,008								
,012								

La ecuación de regresión nos ofrece un modelo final con una correlación múltiple con el Razonamiento moral de ,66 y un coeficiente de determinación ( $R^2$ ) de ,44 ( $R^2$  corregido=,42) con un error típico de estimación de 33,78, que explica una porción considerable de la variabilidad del desarrollo moral. Las seis variables incluidas en el modelo corresponden a diversos índices que conjugan los hábitos de consumo y hábitos lúdicos del menor, su desarrollo evolutivo, variables conductuales y valorativas. El juego informático se revela de gran importancia para la interpretación del desarrollo moral del niño y adolescente. En la tabla anterior también se señala el cambio que cada variable introducida en la ecuación supone en la  $R^2$  de los sucesivos modelos ofrecidos.

La siguiente tabla nos indica el análisis de varianza de cada uno de los modelos, todos ellos significativos a un nivel de confianza superior al 99%. El sexto modelo, el que ofrece el mayor poder explicativo presenta una F de 22,33 ( $p>,001$ ).

**Tabla 7.5. ANOVA de los modelos de regresión**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	88078,812	1	88078,812	50,785	,000(a)
	Residual	294837,048	170	1734,336		
	Total	382915,860	171			
2	Regresión	115896,102	2	57948,051	36,676	,000(b)
	Residual	267019,758	169	1579,999		
	Total	382915,860	171			
3	Regresión	141447,480	3	47149,160	32,804	,000(c)
	Residual	241468,381	168	1437,312		
	Total	382915,860	171			

**Tabla 7.5. ANOVA de los modelos de regresión (continuación)**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
4	Regresión	153739,067	4	38434,767	28,007	,000(d)
	Residual	229176,793	167	1372,316		
	Total	382915,860	171			
5	Regresión	163396,019	5	32679,204	24,712	,000(e)
	Residual	219519,841	166	1322,409		
	Total	382915,860	171			
6	Regresión	171631,759	6	28605,293	22,339	,000(f)
	Residual	211284,102	165	1280,510		
	Total	382915,860	171			
a Variables predictoras: (Constante), preferencia por juego informático						
b Variables predictoras: (Constante), preferencia por juego informático, Nivel de edad						
c Variables predictoras: (Constante), preferencia por juego informático, Nivel de edad, preferencia por libros						
d Variables predictoras: (Constante), preferencia por juego informático, Nivel de edad, preferencia por libros, consumo de libros y revistas						
e Variables predictoras: (Constante), preferencia por juego informático, Nivel de edad, preferencia por libros, consumo de libros y revistas, Falta de conciencia cívica y ecológica						
f Variables predictoras: (Constante), preferencia por juego informático, Nivel de edad, preferencia por libros, consumo de libros y revistas, Falta de conciencia cívica y ecológica , Conformidad						
g Variable dependiente: Puntuación SROM						



Tabla 7.6. Coeficientes de los modelos de regresión

Coeficientes	Coeficientes estandarizados			T	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%		Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
	B	Error tip.	Beta			Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
1	(Constante)	344,056	4,026			336,109	352,003					
	preferencia por juego informático	-46,671	6,549	-7,126	,000	-59,600	-33,743	-,480	-,480	-,480	1,00	1,000
	(Constante)	289,083	13,654	21,173	,000	262,129	316,036					
2	preferencia por juego informático	-32,630	7,090	-4,602	,000	-46,627	-18,633	-,480	-,334	-,296	,777	1,287
	Nivel de edad	16,028	3,820	4,196	,000	8,487	23,568	,464	,307	,270	,777	1,287

**Tabla 7.6. Coeficientes de los modelos de regresión (continuación)**

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%		Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.				Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
3	(Constante)	283,780	13,083	21,691	,000	257,952	309,608					
	preferencia por juego informático	-30,735	6,777	-4,535	,000	-44,115	-17,355	-480	-330	-278	,774	1,292
	Nivel de edad	16,160	3,643	4,435	,000	8,967	23,352	464	324	272	,777	1,287
	preferencia por libros	39,919	9,468	4,216	,000	21,228	58,610	289	309	258	,995	1,005

Tabla 7.6. Coeficientes de los modelos de regresión (continuación)

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%		Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.				Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
4	(Constante)	275,148	13,105	20,996	,000	249,275	301,021					
	preferencia por juego informático	-31,064	6,623	-4,690	,000	-44,141	-17,988	-,480	-,341	-,281	,774	1,293
	Nivel de edad	16,784	3,566	4,706	,000	9,743	23,825	,464	,342	,282	,775	1,291
	preferencia por libros	34,004	9,460	3,595	,000	15,327	52,680	,289	,268	,215	,952	1,051
	consumo de libros y revistas	17,530	5,858	2,993	,003	5,966	29,095	,196	,226	,179	,952	1,051

Tabla 7.6. Coeficientes de los modelos de regresión (continuación)

Modelo	Coeficientes no estandarizados		t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%		Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.			Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
5	(Constante)	267,407	13,180		20,289	,000					
	preferencia por juego informático	-26,022	6,764	-3,847	,000	-39,377 -12,667	-480 -286	,378	-226	,715	1,399
	Nivel de edad	18,849	3,583	5,260	,000	11,775 25,924	464	,309	,309	,739	1,353
	preferencia por libros	28,642	9,496	3,016	,003	9,894 47,390	,289	,228	,177	,910	1,099
	consumo de libros y revistas	16,795	5,756	2,918	,004	5,430 28,160	,196	,221	,171	,950	1,053
	Falta de conciencia cívica y ecológica	8,435	3,121	2,702	,008	2,272 14,597	,254	,205	,159	,866	1,154

Tabla 7.6. Coeficientes de los modelos de regresión (continuación)

Coeficientes	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%		Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
	B	Error ttp.				Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
6	(Constante)	327,772	27,107	12,092	,000	274,252	381,292					
	preferencia por juego informático	-25,766	6,657	-3,870	,000	-38,910	-12,622	-480	-,289	-,224	,715	1,399
	Nivel de edad	17,658	3,557	4,964	,000	10,634	24,681	464	,360	,287	,726	1,377
	preferencia por libros	23,390	9,571	2,444	,016	4,493	42,288	289	,187	,141	,867	1,153
	consumo de libros y revistas	16,517	5,666	2,915	,004	5,330	27,703	196	,221	,169	,949	1,053
	Falta de conciencia cívica y ecológica	8,415	3,071	2,740	,007	2,351	14,479	254	,209	,158	,866	1,154
Conformidad	-17,894	7,056	-,153	-2,536	,012	-31,825	-3,963	-,287	-,194	-,147	,921	1,085

Las tablas precedentes presentan los coeficientes de regresión de cada uno de los modelos de regresión obtenidos. En el sexto modelo, la ecuación de regresión no estandarizada es la siguiente:

$$\text{"RAZONAMIENTO MORAL"} = 327,77 - 25,76 * \text{"PREFERENCIA POR JUEGO INFORMÁTICO"} + 17,65 * \text{"NIVEL DE EDAD"} + 23,39 * \text{"PREFERENCIA POR LIBROS"} + 16,51 * \text{"CONSUMO DE LIBROS Y REVISTAS"} + 8,41 * \text{"FALTA DE CONCIENCIA CÍVICA Y ECOLÓGICA"} - 17,89 * \text{"CONFORMIDAD"}.$$

La ecuación de regresión utilizando coeficientes estandarizados resulta ser la siguiente:

$$\text{"RAZONAMIENTO MORAL"} = -,265 * \text{"PREFERENCIA POR JUEGO INFORMÁTICO"} +,337 * \text{"NIVEL DE EDAD"} + ,152 * \text{"PREFERENCIA POR LIBROS"} + ,173 * \text{"CONSUMO DE LIBROS Y REVISTAS"} + ,170 * \text{"FALTA DE CONCIENCIA CÍVICA Y ECOLÓGICA"} -,153 * \text{"CONFORMIDAD"}.$$

Recordemos que en el caso de la variable conductual "Falta de conciencia cívica y ecológica" las puntuaciones superiores corresponden a un mayor rechazo de conductas antisociales incívicas o antiecológicas y que una puntuación baja indica una mayor comisión de conductas de este tipo. En otras palabras, la relación entre la comisión de estas conductas y el desarrollo moral es negativa.

Por otro lado, observamos que las variables con mayores pesos estandarizados son la edad del menor (.337) y la "Preferencia por el juego informático" (-,265). El resto de las variables presentan un peso estandarizado similar.

En las tablas que se presentan a continuación, exponemos los resultados de los diagnósticos de multicolinealidad para cada uno de los modelos de regresión obtenidos.

Tabla 7.7. Diagnósticos de colinealidad

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza						Confor midad
				(Constante)	preferencia por juego informático	Nivel de edad	preferencia por libros	consumo de libros y revistas	Falta de conciencia cívica y ecológica	
1	1	1,615	1,000	,19	,19					
	2	,385	2,047	,81	,81					
2	1	2,396	1,000	,01	,05	,01				
	2	,577	2,038	,00	,62	,02				
	3	2,721E-02	9,383	,99	,33	,97				

Tabla 7.7. Diagnósticos de colinealidad (continuación)

		Proporciones de la varianza								
Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	(Constante)	preferencia por juego informático	Nivel de edad	preferencia por libros	consumo de libros y revistas	Falta de conciencia cívica y ecológica	Confort
3	1	2,538	1,000	,01	,04	,01	,03			
	2	,884	1,694	,00	,08	,00	,85			
	3	,551	2,147	,01	,55	,02	,12			
	4	2,711E-02	9,675	,99	,33	,97	,00			
4	1	3,069	1,000	,00	,02	,01	,02	,04		
	2	,893	1,854	,00	,10	,00	,74	,01		
	3	,560	2,342	,00	,55	,01	,18	,06		
	4	,452	2,606	,01	,01	,02	,05	,87		
	5	2,649E-02	10,765	,98	,32	,96	,00	,02		



Tabla 7.7. Diagnósticos de colinealidad (continuación)

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de la varianza						Confort
				(Constante)	preferencia por juego informático	Nivel de edad	preferencia por libros	consumo de libros y revistas	Falta de conciencia cívica y ecológica	
3	1	2,538	1,000	,01	,04	,01	,03			
	2	,884	1,694	,00	,08	,00	,85			
	3	,551	2,147	,01	,55	,02	,12			
	4	2,711E-02	9,675	,99	,33	,97	,00			
4	1	3,069	1,000	,00	,02	,01	,02	,04		
	2	,893	1,854	,00	,10	,00	,74	,01		
	3	,560	2,342	,00	,55	,01	,18	,06		
	4	,452	2,606	,01	,01	,02	,05	,87		
	5	2,649E-02	10,765	,98	,32	,96	,00	,02		

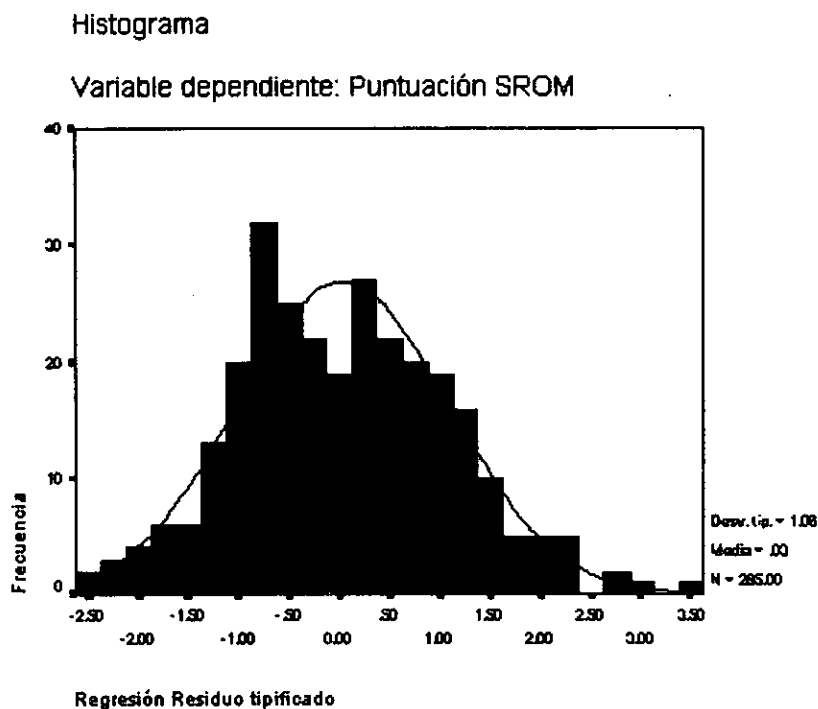
Por último, los valores pronosticados en la ecuación de regresión comprenden un rango que abarca desde 244,18 a 394,52 SROMS (en las puntuaciones directas obtenidas el rango es 175 - 439 SROMS, aunque ambos valores son muy extremos). La media pronosticada es de 319,99 con una desviación típica de 31,56 (frente a media=314,26; desv. típica, 46,51 en la muestra total y 326,41; desv. típica 41,32 en la muestra de 172 menores empleada en al ecuación). En la tabla siguiente también se recogen los valores pronosticados típicos y los valores residuales y residuos típicos del modelo.

Finalmente, los gráficos que se incluyen más abajo corresponden a los residuos tipificados de la ecuación.

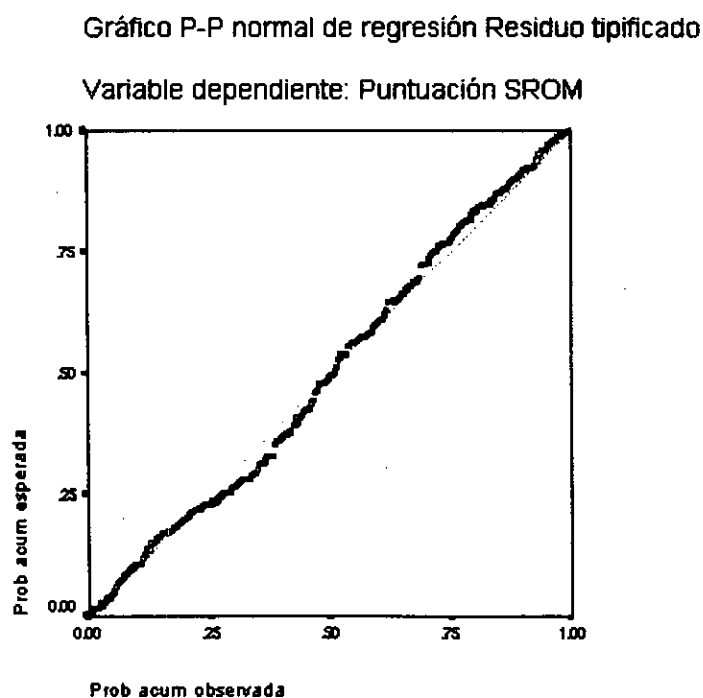
**Tabla 7.8. Estadísticos sobre los residuos**

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típ.	N
<b>Valor pronosticado</b>	244,1832	394,5269	319,9944	31,5674	285
<b>Residual</b>	-85,6782	122,2251	1,2127	37,7717	285
<b>Valor pronosticado tip.</b>	-2,596	2,150	-,203	,996	285
<b>Residuo tip.</b>	-2,394	3,416	,034	1,056	285
Variable dependiente: Puntuación SROM					

**Gráfico 7.1. Histograma del residuo tipificado**



**Gráfico 7.1. Residuo tipificado, probabilidad acumulada observada**



## **8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los análisis llevados a cabo confirman en mayor o menor grado nuestras hipótesis de partida. Comprobamos como el razonamiento moral en el menor está supeditado a toda una serie de variables de socialización a las que éste se encuentra expuesto. Los hábitos de estudio, consumo y utilización del tiempo libre, por un lado y las variables valorativas, de autoconcepto y conductuales, por otro, contribuyen a explicar el desarrollo moral en el niño y el adolescente.

Comenzamos este trabajo exponiendo una serie de aspectos fundamentales que han servido de guía para nuestro estudio. El primero de ellos es la concepción del desarrollo moral como un proceso cognitivo de progresiva descentración en el que la perspectiva social del individuo se va ampliando y alcanzando una comprensión más profunda del entorno que le rodea y de las relaciones entre sus elementos y los diferentes puntos de vista y necesidades de sus actores sociales. Gibbs (1992) define la descentración como la habilidad desarrollada para atender e interrelacionar múltiples perspectivas en una situación social. En definitiva, es la capacidad de incorporar múltiples elementos de una situación a la toma de decisiones sobre la misma. Mientras que los niños de menor edad tienden a centrar su atención en un único rasgo de la situación, a medida que van creciendo van *descentrando* su perspectiva para incluir mayor número de rasgos, tanto a nivel lógico-cognitivo como moral (Flavell, 1985). El proceso de descentración consiste en que el niño progresa desde un razonamiento relativamente superficial (centrado en aspectos físicos, egoísta e instrumental) a un nivel más profundo y maduro en el que aprende el significado psicológico y la base funcional de las relaciones humanas interpersonales, es decir, de las expectativas mutuas. En este sentido, el avance evolutivo está en función del "desequilibrio cognitivo" de acuerdo con Piaget o "las oportunidades de adquisición de roles" según Kohlberg.

El segundo de nuestros puntos de partida es concebir el razonamiento moral como una estructura cognitiva integrada dentro de un conjunto integrado por la actividad cognitiva del sujeto, su entorno social y el resultado de su socialización.

El tercero de los aspectos que ha guiado este trabajo es la consideración del razonamiento moral como una variante del razonamiento cognitivo aplicada a la resolución de conflictos sociales entre valores dependientes de la jerarquía valorativa del individuo.

Por último, mantenemos la afirmación de que existe una vinculación entre la conducta social y el razonamiento moral, aunque esta relación no sea directa y se encuentre mediada por multitud de variables internas y externas al individuo.

Los resultados muestran, además de la previsible influencia de la edad del sujeto en su razonamiento moral, una influencia de ciertos hábitos de consumo y juego que pueden ser definidos como *maduros*. La influencia de la edad del individuo sobre su desarrollo moral, al igual que sobre toda una serie de variables cognitivas de aptitudes e inteligencia ha sido ampliamente constatada (para una revisión de estos hallazgos en cuanto a la influencia de la edad sobre el razonamiento moral, ver Gibbs, 1992; Kohlberg, 1992, Rest, 1979, 1986b). Dada la naturaleza de nuestra muestra, que comprende edades en las que los cambios en razonamiento moral son muy importantes, es necesario considerar y sopesar que la posible influencia de otras variables sobre el razonamiento moral no se deba a un mero factor evolutivo.

El análisis de varianza multivariado utilizando el Modelo Lineal General (MLG) llevado a cabo en este estudio confirma nuestras hipótesis para cada uno de los conjuntos de variables abordados.

Planteamos que existe un nivel de congruencia entre el razonamiento moral y las variables de consumo del menor definidas como los objetos y actividades a los que destina sus recursos. Los recursos fueron medidos como la cantidad de dinero recibido de los progenitores. El ANOVA utilizado con estas variables como factores y el razonamiento moral como variable dependiente indica un efecto general significativo de las variables de consumo. En el nivel individual, esta relación es significativa para todas ellas excepto para "Cobertura de necesidades".

La relación significativa de un mayor consumo de drogas legales con una puntuación más elevada en el cuestionario de razonamiento moral podemos interpretarla como un efecto del desarrollo evolutivo sobre ambas variables, puesto que a partir de los 16 años, edad en la que comienza a permitirse el consumo, éste aumenta drásticamente. Es decir, a medida que el menor aumenta en edad consume más drogas legales y a la par incrementa su desarrollo moral.

También observamos cómo el mayor consumo de libros y revistas se vincula a un razonamiento moral más elevado. Constatamos con ello que todas las variables que implican un mayor nivel de lectura en el menor se relacionan con un razonamiento moral más avanzado. En este punto, es preciso recordar que en nuestra muestra los menores de edades superiores no se caracterizan por un mayor nivel de lectura que los de edades inferiores, con lo que este efecto no puede deberse a un factor evolutivo.

El "Consumo lúdico" se vincula a un menor nivel de razonamiento moral. En este caso, también observamos que este tipo de consumo desciende con la edad, por lo que también podemos interpretar este fenómeno como producto de un factor evolutivo.

Nuestra segunda hipótesis se refiere a que el patrón de juego del menor es capaz de explicar las diferencias en el razonamiento moral del menor en el sentido de que los patrones de juego más interactivos y más maduros facilitan el razonamiento moral en el menor.

La variable de juego del menor fue operativizada en función de la preferencia o no por una serie de objetos lúdicos. En el ANOVA realizado fueron eliminadas aquellas variables de juego cuya representación era marginal. Los resultados ofrecen un efecto principal significativo del tipo de juego sobre el razonamiento moral, mientras que en el nivel individual hay tres variables "Juguetes informáticos", "Ropa y complementos" y "Libros" que muestran efectos significativos. Una cuarta variable "Juguetes deportivos", presenta un nivel de significación marginal.

Los resultados muestran una tendencia que vincula un menor razonamiento moral con la preferencia por el juego deportivo. En el análisis descriptivo, sin embargo, también vemos cómo con la edad disminuye la preferencia por esta alternativa lúdica, con lo que no podemos descartar que esto se deba a un efecto evolutivo.

El caso contrario es el que ocurre con la preferencia por "Ropa y complementos". Aunque ésta no es propiamente una variable de juego, sí representa un indicativo de la forma en que prefieren disfrutar los menores de su tiempo de ocio y es una alternativa frente a las variables de juguetes que aumenta a medida que el sujeto se hace más

mayor. Encontramos que la preferencia por estos artículos se vincula a un mayor razonamiento moral. No podemos descartar nuevamente que las diferencias en esta variable no se deban a un efecto evolutivo; sin embargo, independientemente de que esta relación exista o no, observamos que la preferencia por patrones más maduros en cuanto a alternativas lúdicas se relaciona con un razonamiento moral más avanzado.

El análisis de los resultados en cuanto al patrón de juego del menor y su vinculación al desarrollo moral que éste presenta nos muestra una clara distinción entre aquellos niños y adolescentes que se decantan por el juego informático frente a otros tipos de juego. Los datos son de suma importancia cuando tomamos en consideración el hecho de que el juego informático está reemplazando actualmente y en gran medida a otras formas de juego. El análisis demuestra la hipótesis mantenida al respecto de que el juego informático (bien sea a través de un ordenador personal, consola, juego portátil o de las distintas modalidades de juegos en red e Internet) se relaciona con un nivel inferior de razonamiento moral.

El juego informático favorece un tipo de ocio en el que el menor no se encuentra expuesto a la interacción con otros individuos. Gran parte de estos juegos son individuales y la capacidad de interacción con el *software* es muy limitada. Aún en el caso de los juegos en red o a través de Internet, en los que participan múltiples jugadores humanos, la interacción entre ellos se ve limitada a unos protocolos de acción muy restringidos, a lo sumo con unas pocas decenas de posibles acciones, cuando la interacción real es ilimitada. Por otro lado, las situaciones virtuales presentes en estos juegos se encuentran descontextualizadas y no son en absoluto extrapolables al entorno del menor. Lo que es más, en el juego informático el individuo se halla privado de la exposición al punto de vista, motivaciones, necesidades, sentimientos y problemas de los demás. Además no se encuentra con situaciones reales ni se le plantean dilemas morales, es decir, no se ve obligado a tomar decisiones que pongan en conflicto sus valores morales y de esta manera no se facilita el cambio en el pensamiento. En la mayor parte de los casos no se le proponen dilemas de ningún tipo y el objetivo del juego suele ser sencillo y básico (eliminar al enemigo, acumular más poder o recursos que los contrincantes, ganar una competición, etc.). Es decir, se trata de situaciones en las que en los problemas que se plantean sólo se consideran las *necesidades* propias del jugador o que a lo sumo consisten en un intercambio instrumental entre las partes para



favorecer los objetivos mutuos, lo que denota un claro paralelismo con los estadios morales preconconvencionales. Evidentemente, cuando un individuo no se enfrenta a un conflicto entre sus estructuras cognitivas, no siente la necesidad de cambiarlas y adaptarlas a los nuevos retos que se le plantean. Mientras que en la interacción *real* existe la posibilidad continua de que un individuo se enfrente a estos conflictos que le permiten evolucionar sus estructuras cognitivas, en las interacciones limitadas de las interacciones *virtuales* esto no es posible. Incluso en los mal llamados *juegos de rol* informáticos, que se presentan como una modalidad en la que el jugador tienen una alta capacidad de interacción y de maniobra, los *roles* que pueden asumirse son limitados y su capacidad de interacción efectiva es escasa. Es posible que en esto radique parte del atractivo del juego informático como forma de ocio en la que no se plantean problemas sociales que causen conflictos en el individuo y en la que todas las cuestiones se solucionan de forma rápida y definitiva, sin posteriores consecuencias.

Sin embargo, todavía es necesario indagar en cuáles son las variedades de juego informático con mayor aceptación entre los menores y examinar que grado de interacción social y valores promueven. Hasta ahora, entre los juegos informáticos más populares se encuentran los *arcades*. En ellos, el jugador limita su interacción a eliminar o vencer a los personajes que aparecen en el programa para conseguir puntos o avanzar en el juego. Otras distinciones que establece la industria del software son los *juegos de estrategia* en los que el jugador representa una entidad supraindividual (un país, ejército, o equipo) en los que el objetivo es controlar la partida. En este caso, la interacción, si es posible, se limita a alianzas instrumentales entre las partes en conflicto para conseguir un objetivo. Los *juegos de rol* informáticos toman su nombre comercial coincide con los *juegos de rol* de mesa y en los que la interacción entre los jugadores es real y prácticamente ilimitada. Con esta etiqueta se presentan como juegos en que permiten un gran nivel de interacción, sin embargo, éste es muy reducido y no supone más que un mero intercambio entre las partes (virtuales o *humanas*, si se trata de un juego en red). Por el momento, no parece posible que el *software lúdico* reproduzca un nivel de interacción social más cercano a la realidad.

Debido a la gran penetración del juego informático como alternativa lúdica en todos los niveles de edad (son seleccionados por un 44,1% de los menores de nuestra muestra), se configura una dualidad entre el juego informático y el juego no informático. Así pues,

de la misma manera que se presenta la necesidad de indagar en el nivel de interacción que posibilita el juego informático, deben investigarse la capacidad de intercambio social que generan otras alternativas lúdicas.

A partir de este punto, se plantea la necesidad de elaborar una clasificación de los tipos de juguetes en función del desarrollo moral que requieren del menor. Nuestros resultados sugieren que el juego es de gran importancia en este aspecto, al igual que lo es en otros ámbitos evolutivos. También apuntan a que es preciso que el juego proporcione un adecuado nivel de interacción de manera que el menor pueda desarrollar y ampliar su perspectiva social. Evidentemente, esto no es así con algunas actividades lúdicas, como en el caso del juego informático que al impedir la interacción social no sólo parece estar dificultando la descentración del sujeto, sino que le proporciona una perspectiva social distanciada de la realidad y carente por completo de la exposición a las necesidades de los demás y reducida en el mejor de los casos a un nivel de intercambio instrumental. De esta forma, se revela como fundamental determinar cuáles son los juegos más adecuados para fomentar el desarrollo moral, que son aquellos que promueven el conflicto entre los intereses egocéntricos y los de los demás. Un ejemplo de este tipo de juegos puede ser cualquier actividad grupal que fomente la interacción entre los miembros y los aspectos prosociales de la misma. No parece pues, que el juego informático sea lo más adecuado para los menores que se encuentran en pleno proceso de desarrollo moral. Una clasificación adecuada de los tipos de alternativas lúdicas sería de gran utilidad para los padres y educadores a la hora de determinar que juegos son los más adecuados en cada edad.

Esto a su vez plantea la necesidad de establecer una tipología de juguetes que abarque el mayor número de aspectos (como la función del juguete, el grado de desarrollo que requiere, los valores que promueve, el grado de interacción que facilita, etc.). Además de servir de apoyo para la elaboración de estrategias educativas, supondría un instrumento de investigación que permitiría ulteriores desarrollos empíricos en el estudio del juego como variable de socialización.

Es de destacar la importancia de la lectura en el desarrollo moral del menor. Tanto el consumo de libros como la preferencia por éstos frente a otras *ocupaciones lúdicas* favorece un mayor nivel de razonamiento moral. Este dato puede ser interpretado en el

sentido de que una mayor exposición a la lectura propicia en el menor la comprensión de diferentes perspectivas y puntos de vista y le acerca a una visión de las experiencias de otras personas distinta a la suya propia, favoreciendo en él el proceso de descentración necesario para el desarrollo moral en el individuo. También es posible que la preferencia por la lectura ocurra en función del desarrollo o la posesión de cierto nivel de habilidades lectoras que supongan un razonamiento moral más avanzado.

Otro elemento en el que se ha centrado el análisis de la utilización del tiempo libre por parte del menor es el consumo televisivo al que se expone. Esta variable supone actualmente una importante fuente de socialización en el menor (Urra, Clemente y Vidal, 2000). El ANOVA realizado estuvo encaminado a descubrir si existían diferencias en cuanto al tipo de programas consumidos por el menor. Existe un efecto general significativo del tipo de consumo televisivo que demuestra que éste ejerce influencia sobre el razonamiento moral del menor. Los efectos individuales revelan relaciones significativas de tres tipos de consumo con el razonamiento moral. Mientras que la preferencia por "Dibujos animados" se vincula a un razonamiento moral inferior, la preferencia por "Películas" y "Documentales e informativos" es indicativa de una mayor puntuación en el cuestionario de razonamiento moral. El resto de las variables no presenta resultados significativos. De todos modos, puede distinguirse un patrón de consumo televisivo más maduro (películas, documentales, informativos) vinculado a un razonamiento moral superior. Posiblemente, este tipo programas, que cuentan con un mayor contenido instructivo y requieren mayores habilidades cognitivas y atencionales por parte del menor, sean los más adecuados para fomentar su desarrollo sociomoral.

Otra de las hipótesis planteadas se refiere a que el razonamiento moral del individuo está influido por la jerarquía de valores que mantiene, en el sentido de que a medida que el menor alcanza un mayor desarrollo y autonomía moral, disminuye su identificación con los valores de conformidad. Asimismo, también afirmamos que cuanto más aumenta la tendencia a apreciar los valores de autodirección en el individuo, más se incrementa su nivel de desarrollo moral. Ha habido una serie de hallazgos en diferentes campos en este sentido. Mestre y Pérez-Delgado han encontrado que los valores personales y de competencia definidos por Rokeach (1973) aparecen vinculados a los niveles inferiores de razonamiento moral. Estos estadios enfatizan una perspectiva

intrapersonal y una preocupación por las consecuencias personales de los actos del individuo. La percepción de la competencia personal en esta orientación se interpreta en virtud del éxito y el logro personal y la consecución de las metas personales. Los estadios inferiores de razonamiento personal también enfatizan la satisfacción personal. Por su parte, una orientación social y moral se corresponde con los niveles altos de razonamiento moral.

A medida que el individuo va haciéndose más mayor, crece la importancia concedida a los valores instrumentales de Rokeach: "ambición", "competencia", "indulgencia" e "independencia" mientras que disminuye la apreciación por los valores "ser limpio", "ser cariñoso" y "ser amable" (Mestre y Pérez-Delgado, 1997).

En el nivel preconventional surge una relación positiva con el valor final de placer y negativa con los valores de "armonía interna" o "respeto por uno mismo", más próximos a los conceptos de Autodirección o Independencia.

En el nivel convencional, la relación con los valores finales es positiva en mayor medida. Los individuos convencionales prefieren los valores de "comodidad", "un mundo bello", "seguridad familiar", "seguridad nacional", "salvación" y "tener reconocimiento social" más acordes con una posición de Conformidad. La relación en este caso es negativa con los valores de "tener una vida excitante", "sentido de realización", "armonía interna", "amor maduro" y "respeto por uno mismo", más cercanos a la preferencia por valores de "autodirección".

En cambio, en el nivel postconvencional la relación con los distintos valores cambia radicalmente. En este nivel las preferencias se encaminan a valores como "una vida excitante", "sentido de realización", "armonía interna", "amor maduro" y "respeto por uno mismo". Por su parte, los valores de "comodidad", "un mundo bello", "seguridad familiar", "seguridad nacional", "salvación" y "tener reconocimiento social" alcanzan menor aceptación.

En investigaciones en el campo del individualismo y colectivismo analizando los sistemas de valores de estas orientaciones sociales, se ha constatado que la moralidad de los colectivistas depende del contexto y el valor supremo es el bienestar colectivo. En

los sujetos con esta orientación la moralidad se vincula a la adherencia a múltiples reglas. La moralidad basada en principios morales más que en reglas propia del nivel postconvencional no se encuadra dentro de esta perspectiva. Por ello podemos inferir que los individuos que prefieren valores de conformidad o se orientan hacia la interdependencia, razonen en gran medida dentro del nivel convencional de razonamiento.

Por su parte, Blasi (1988) se refiere a los valores motivacionales para la acción moral en función del *self*. En un primer nivel, las motivaciones suelen ser impulsivas e irreflexivas, carentes de consistencia. Más adelante, la autoconsistencia surge como una estructura rígida mantenida por una fidelidad interna al *self* y a sus manifestaciones externas. Luego surge un *self* conformista, preocupado por la esfera interpersonal y cuya autoconsistencia se une a unos ideales. Por último, el individuo puede evolucionar hacia un *self* autónomo, autocrítico con uno mismo y en el que la autoconsistencia se valora como la congruencia entre lo que uno mismo es y lo que hace. Por ello, es más probable que los individuos actúen de acuerdo con sus decisiones morales a medida que evoluciona su *self*, pues aumenta su autoconsistencia y controles internos.

Retomando nuestros resultados, encontramos que éstos indican que el análisis de varianza realizado utilizando las variables valorativas de la escala de Kohn revela una relación significativa de las variables valorativas con el razonamiento moral tanto en un nivel general como particular con cada una de ellas.

Tanto para los valores de Autodirección como para los de Conformidad, encontramos diferencias significativas en todos sus niveles (alto, medio y bajo) respecto al razonamiento moral. Los resultados confirman nuestra hipótesis. En la medida en que es mayor la preferencia por los valores de Autodirección, mayor es el nivel de razonamiento moral del menor. Asimismo, cuanto más aumenta la tendencia hacia la Conformidad, el menor presenta un nivel más bajo de razonamiento moral.

La jerarquía de valores del menor también guarda relación con su nivel de razonamiento moral. Conforme éste va alcanzando un mayor nivel de autonomía moral, disminuye su predilección por los valores de conformidad de la escala de Kohn. Es congruente con el desarrollo moral del individuo que a medida que éste va alcanzando un mayor grado de

autonomía moral, se incline hacia valores de autodirección. Que el menor alcance cierto grado de autonomía moral supone que ha ido incrementando su razonamiento basado en principios morales y en un código moral desarrollado por el mismo, no impuesto desde el exterior (lo que correspondería a un nivel moral preconventional) ni basado en la comunión con un conjunto de preceptos normativos procedentes del grupo inmediato o de la sociedad (estadios convencionales). En cambio, los valores de conformidad están más acordes con la aceptación de reglas externas y un razonamiento moral heterónomo o no procedente del propio sujeto.

También confirmamos parcialmente la hipótesis de que la Interdependencia o Actitudes sociales del menor influyen en su desarrollo moral. El instrumento utilizado, la *escala de Interdependencia Social* de Johnson y Norem-Hebeisen (1979) define tres tipos de Interdependencia: Interdependencia cooperativa, Interdependencia competitiva e Independencia individualista. La hipótesis planteada propone que los individuos altamente interdependientes presentan un razonamiento moral correspondiente al nivel convencional de desarrollo moral, mientras que los individuos poco interdependientes se situarían en una perspectiva moral egocéntrica, situada en los estadios inferiores de razonamiento. Los niveles superiores de razonamiento moral muestran un equilibrio entre ambos extremos de la orientación hacia la interdependencia. De esta manera, la gráfica de la distribución de los niveles de esta variable respecto al razonamiento moral debe tomar la forma de una "U" invertida. Es decir, con un nivel medio de interdependencia en el nivel postconvencional, bajo en el nivel preconventional y alto en los estadios convencionales.

El ANOVA llevado a cabo muestra un efecto marginalmente significativo del conjunto de las variables de Interdependencia sobre el razonamiento moral ( $p < .1$ ) y a nivel individual muestra que únicamente la variable de interdependencia competitiva guarda una relación significativa con la puntuación del menor en el cuestionario de reflexión sociomoral. Incluso en esta variable, las pruebas *post hoc* revelan que únicamente hay diferencias de interés significativo entre el nivel bajo y los niveles medio y alto de la variable, no habiendo diferencias entre los niveles medio y alto. Los resultados revelan que los individuos con un bajo nivel de interdependencia presentan un menor razonamiento moral que los sujetos con un nivel medio o alto. La media en el cuestionario SROM de reflexión sociomoral de los sujetos que se sitúan en el nivel bajo

de interdependencia se encuentra en el límite inferior del estadio 3, mientras que en los niveles medio y alto es superior. Esto apoya la hipótesis de que la interdependencia se vincula a los estadios convencionales de desarrollo moral. Por otro lado, ninguno de los sujetos en nuestra muestra supera la convencionalidad moral, por lo que no ha sido posible constatar si un nivel de interdependencia bajo se corresponde con los estadios postconvencionales de razonamiento moral. A este respecto conviene tener en cuenta que Gibbs (1979) reformula los estadios de razonamiento moral en un nivel inmaduro (correspondiente a los estadios 1 y 2) y otro maduro (estadios 3 y 4), rechazando que el razonamiento moral postconvencional represente un cambio estructural. Todo ello se refleja en el Cuestionario de Reflexión Sociomoral (SROM) utilizado en este estudio.

Formulamos dos últimas hipótesis relacionadas con las anteriores. Confirmamos que el autoconcepto social del menor, definido por su preferencia por los valores de Independencia e Interdependencia medidos a través de la *Escala de Construcción del Self* (Singelis, 1994) contribuye a explicar su razonamiento moral. Con anterioridad, Eckensberger (1994) ya ha clasificado los estadios morales descritos por Kohlberg atendiendo a la orientación social que se vincula a cada uno de ellos. Relaciona los estadios correspondientes al nivel convencional con perspectivas colectivistas más o menos evolucionadas, mientras que el estadio 2 (preconvencional) y los estadios postconvencionales los interpreta como orientaciones individualistas rudimentarias y avanzadas. Por su parte, Lyons (1988) identifica la independencia con la concepción de justicia en el nivel postconvencional de la teoría de Kohlberg, actuando como agentes morales autónomos que basan las decisiones que toman en valores que trascienden el contexto inmediato. En cambio, las actitudes sobre cuestiones morales en los individuos interdependientes varían en función de su percepción de las necesidades y las relaciones existentes dentro de los dilemas morales que se les plantean. Las hipótesis fueron planteadas en el sentido de que la orientación hacia la Independencia se relaciona con la autonomía moral (estadios superiores) mientras que la preferencia por los valores de Interdependencia no sigue una relación lineal. En los niveles más altos de razonamiento moral existe un equilibrio en la orientación hacia la Interdependencia del individuo, mientras que un *Self* muy interdependiente se relacionaría con el nivel convencional de razonamiento y un *Self* poco interdependiente o muy centrado en uno mismo se

vincularía a un razonamiento moral bajo. La relación entre estas variables no es lineal y toma nuevamente la forma de una "U" invertida.

El ANOVA utilizado muestra un efecto general del Autoconcepto social o *Self* del menor sobre el desarrollo moral. Respecto al *Self* interdependiente, los resultados corroboran nuestra hipótesis de que el nivel medio de interdependencia implica un razonamiento moral superior. Las pruebas *post hoc* muestran diferencias significativas de este nivel de interdependencia con los niveles alto y bajo respecto al razonamiento moral.

En cuanto al *Self* independiente hallamos una evolución en el desarrollo moral que se incrementa a medida que aumenta el nivel de independencia del sujeto, lo cual es congruente con la idea de que el pensamiento moral discurre parejo con el desarrollo de la autonomía del individuo.

A la vista de estos resultados, podemos concluir que la interdependencia del individuo se relaciona, de la misma manera que los valores de conformidad, con el nivel convencional de razonamiento moral. El autoconcepto del individuo o *Self* interdependiente supone una afirmación de uno mismo como elemento constitutivo de un grupo y definido por su función dentro del grupo. La no aceptación de esta noción de interdependencia en el individuo se vincula a un nivel moral inferior. La estructura valorativa y de autoconcepto del sujeto en los estadios morales superiores se aproximan más a una relación de equilibrio entre la independencia del individuo y la dependencia del grupo. Asimismo, implica un reconocimiento de la necesidad del grupo para el sujeto. Nuevamente, el *Self* independiente o la preferencia por los valores de independencia se relaciona con un razonamiento moral superior, lo que puede explicarse en función del concepto de autonomía moral que define a los estadios más avanzados.

También formulamos la hipótesis de que ciertas dimensiones de la conducta del menor, relacionadas con su conducta antisocial, pueden contribuir a explicar su razonamiento moral. Blasi (1980) sugiere que la delincuencia ofrece un medio natural para examinar las relaciones entre razonamiento moral y conducta. Existe un nivel de congruencia entre el razonamiento y la actuación de los sujetos delincuentes, y lo mismo ocurre con



el pensamiento y acción de los no delincuentes. Por otro lado, recalca que el patrón de pensamiento de los delincuentes está orientado a la acción y no a la reflexión, es decir, poseen un estilo cognitivo concreto. Más recientemente, Salztein (1994) ha postulado que la relación entre razonamiento moral y conducta no es un proceso lineal. Atendiendo a esta concepción de la relación entre ambas esferas de la moralidad, en los análisis previos al estudio definimos una serie de factores conductuales a partir de las variables del cuestionario A-D de Seisdedos (1988). Uno de ellos, "Falta de conciencia cívica y ecológica", caracterizado por la violación de las normas de convivencia y el desprecio por la conservación del entorno, es decir, definido por la falta de consideración hacia los demás, se manifiesta como una variable explicativa del razonamiento moral. Estos resultados se encuentran en la misma línea que los estudios de Palmer y Clive (1998) y Carlo, Koller y Eisenberg (1998) en los que se constata que la conducta antisocial se relaciona con un razonamiento moral más inmaduro. Sin embargo, nuestros hallazgos contravienen los resultados de Emler y Reicher (1995), que indican que en los estudios en los que se utilizan medidas de autoinforme, como es el cuestionario A-D de Seisdedos, no hallan relación entre razonamiento moral y conducta antisocial. Es posible que las medidas de autoinforme aborden aspectos demasiado generales de la conducta antisocial y sea necesario determinar que factores específicos de este tipo de conducta se vinculan al razonamiento moral, desligándolos de los aspectos comportamentales que son independientes del juicio moral del sujeto.

Es preciso poner de manifiesto en este punto que nuestra postura es que la relación entre conducta y razonamiento, al igual que la relación entre el razonamiento y los hábitos, actitudes o valores, es bidireccional; sin embargo, el objetivo final de este estudio consiste en elaborar un modelo explicativo del razonamiento moral en el menor. En este sentido, y sin minusvalorar la influencia del razonamiento moral del menor en su conducta, podemos interpretar este resultado en el sentido de que la realización de ciertas conductas por parte del menor provoca que éste deba justificar su comportamiento de algún modo para evitar la autocensura. Esto conlleva una distorsión cognitiva que evita que el sujeto se enfrente a frenos internos inhibitorios de su conducta. Las distorsiones cognitivas suponen en gran parte una sobresimplificación del pensamiento o un sesgo egocéntrico (Gibbs, 1991a). Así pues, a través de las distorsiones cognitivas utilizadas para justificar conductas antisociales el menor simplifica su perspectiva moral o impide que ésta evolucione. De esta manera es como

la conducta puede ejercer una influencia sobre el desarrollo moral del menor. Conviene recordar al respecto de las distorsiones cognitivas que Flavell (1985) caracteriza la descentración como un cambio desde un razonamiento centrado en la atención a los detalles más salientes a una situación de razonamiento basado en la comprensión de la situación más extensa, distribuida y equilibrada. En este sentido, Flavell afirma que habitualmente no somos capaces de prescindir de nuestro propio punto de vista al tratar de inferir los de los demás, porque mientras que nuestros propios juicios los experimentamos de forma directa, accedemos a los demás de una manera más indirecta. Por ello, aunque la descentración reduce el sesgo egocéntrico (Gibbs, 1991a), éste nunca se elimina del todo, ni siquiera cuando se alcanza la madurez cognitiva, pues nadie puede prescindir por completo de su propio punto de vista. Hoffman (1987), además de al sesgo egocéntrico, que supone una desigualdad a favor de uno mismo, alude al sesgo de empatía, que consiste en favorecer desigualmente a los que están vinculados o se parecen a uno mismo. Este tipo de sesgos puede estar jugando un importante papel modulador entre razonamiento moral y conducta.

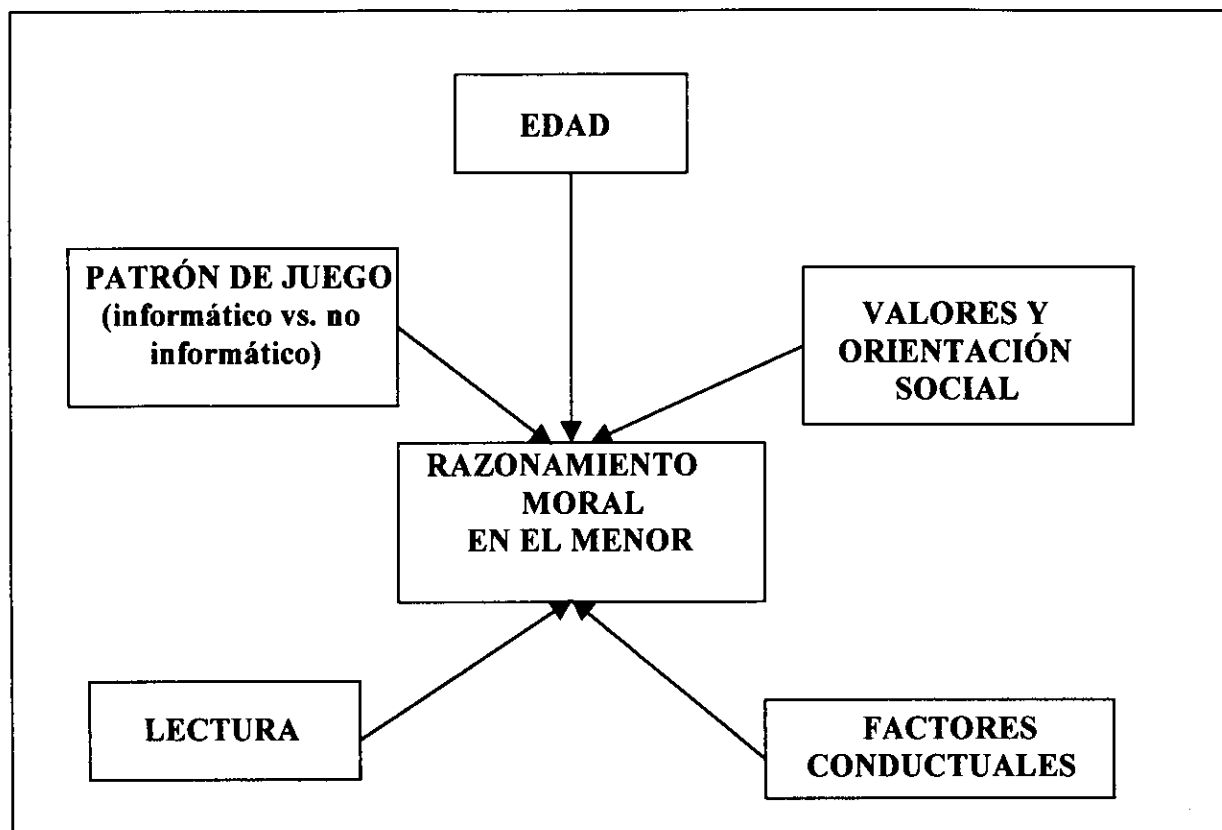
Por último, y como hipótesis general, argumentamos que es posible generar un modelo explicativo del razonamiento moral en el menor a través de las variables conductuales, valorativas, de orientación social y hábitos que constituyen su entorno social. Este modelo debe tener en cuenta la importancia del desarrollo evolutivo en este tipo de muestras, por lo que debe incluir alguna variable que refleje la edad del sujeto.

El análisis de regresión llevado a cabo con este propósito permite explicar con cierta eficacia la variabilidad del razonamiento moral del menor. Inicialmente se incluyeron toda una serie de variables en este análisis, que fueron seleccionadas en función de su ajuste a las hipótesis planteadas y de su correlación con la variable que refleja la puntuación de desarrollo moral. No se incluyeron las variables de consumo televisivo por su escasa correlación parcial controlada por la edad con el razonamiento moral, aunque mostraron cierto poder explicativo, en el ANOVA realizado previamente. El modelo final, sin embargo, ofrece un número limitado y manejable de predictores. Al haberse efectuado contrastes para evitar la multicolinealidad entre las variables, podemos descartar que ninguna de las variables presentes en el modelo lo estén por un efecto de interacción con la variable edad. El modelo final presenta una correlación

múltiple de ,67 y permite explicar una variabilidad del 45% del razonamiento moral ( $R^2$  corregida=,43). Esto supone que seis variables son capaces de explicar casi la mitad de la variabilidad del razonamiento moral en el menor. Destaca, por encima de todas, la variable de juego informático, que se revela con mayor poder explicativo incluso que la variable edad, la segunda en ser incluida en el modelo. La relevancia de esta nueva forma de ocio en la explicación del razonamiento sociomoral del menor indica que el juego informático no es un sustituto adecuado de otras formas de juego menos novedosas pero más interactivas. Podemos concluir que el juego informático no genera el "desequilibrio cognitivo" o "las oportunidades de adquisición de roles" que Piaget y Kohlberg postulaban como necesarias para el desarrollo moral. Incluso es posible que el atractivo de este tipo de juego sea su "facilidad" en el sentido que no provocan ningún conflicto ni desafío social en el menor. Las otras variables son "Preferencia por libros", "Consumo de libros y revistas", "Falta de conciencia cívica y ecológica" y "Conformidad". Como puede observarse, el modelo incluye tanto variables conductuales como evolutivas, valorativas y de hábitos, recalcando la importancia de la lectura como fuente de socialización moral y la dicotomía entre juego informático frente a otro tipo de alternativas lúdicas.

De esta manera, el modelo explicativo del razonamiento moral en el menor aquí expuesto queda configurado de la manera que se presenta en el siguiente diagrama:

**Gráfico 7.1. Modelo explicativo**



A propósito del modelo elaborado en nuestro estudio, podemos apuntar que ya Weber (1993) planteó que los valores personales y el razonamiento moral influyen significativamente en la conducta. Las relaciones entre valores y razonamiento moral forman la base en la que se integra el sistema de creencias del individuo con su razonamiento moral.

Los datos obtenidos refuerzan nuestra postura de que las influencias ambientales dentro del desarrollo moral son los estímulos sociales y cognitivos que recibe el individuo, más que las experiencias específicas con los padres o las experiencias de disciplina, castigo y premio; y de que las normas y principios morales básicos son estructuras que surgen a través de unas experiencias de interacción social más que a través de la interiorización de las reglas procedentes de estructuras externas. Los estadios morales se definen por estructuras de interacción entre el yo y los demás.

Recordemos que Rawls (1971) define la atmósfera moral como la forma en que las instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la

división de las ventajas de la cooperación social. La atmósfera moral define cuales son los valores motivacionales con prioridad en un entorno concreto, así como la perspectiva social *de mayor éxito* en un determinado ambiente. El conjunto de variables utilizadas en este estudio indudablemente configuran parcialmente esta atmósfera que determina el pensamiento sociomoral del menor.

En definitiva, el presente trabajo indaga en la relación de una serie variables que configuran la socialización del menor. Se plantean numerosos interrogantes y líneas de investigación a partir de este estudio. La más evidente es el papel concreto que el juego informático representa en el desarrollo moral del menor y que variables presentes en esta alternativa lúdica inciden en la evolución del pensamiento moral de niños y adolescentes.

Debe profundizarse en el estudio de qué hábitos de consumo influyen en el desarrollo sociomoral del menor. En este sentido, recordemos también que en diversas ocasiones (Wright, 1974, Medrano, 1999) se ha planteado la necesidad de determinar en que medida el desarrollo moral viene determinado por el entorno social que rodea al individuo. Nuestra investigación pone de manifiesto que es necesario definir cuáles son los elementos del entorno social implicados en la evolución del razonamiento centrado en problemas sociales. Hemos hallado que los hábitos lúdicos, de consumo, de exposición a los medios de comunicación de masas juegan un papel importante. A partir de aquí, se revela como fundamental estudiar la influencia de los hábitos conductuales, como variables de socialización, en el pensamiento moral.

También hemos constatado que existe una vinculación entre la orientación social y las dimensiones valorativas y el razonamiento moral del menor. Estas variables se presentan dentro de la configuración de la atmósfera moral en que se ve envuelto el individuo. Conviene pues indagar con mayor profundidad cuáles son los elementos motivacionales presentes en la atmósfera moral que tienen capacidad explicativa en el desarrollo moral del niño y adolescente.

Por último, el presente trabajo reitera la importancia de investigar que factores de la conducta social del sujeto están relacionados con su razonamiento moral. Las investigaciones en esta línea son ya clásicas (Blasi, 1980) pero hasta el momento la

relación entre razonamiento moral y conducta continúan siendo uno de los grandes interrogantes en la Psicología del Desarrollo Moral. Nosotros hemos encontrado vínculos entre el desarrollo moral del menor y la vertiente negativa de la conducta social, esto es, el comportamiento antisocial, pero resulta igualmente importante definir que factores de la conducta prosocial y el altruismo explican o son explicados por el razonamiento moral.

**REFERENCIAS**  
**BIBLIOGRÁFICAS**

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

- Adamopoulos, J., y Bontempo, R. (1984). A note on the relationship between socialization practice and artistic preference. *Cross-Cultural Psychology Bulletin* 18, 4-7.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Kuhl y J. Beckmann (eds.), *Action-control: From cognition to behavior*, (págs. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Arbuthnot, J. (1975). Modification of moral judgment through role playing. *Developmental Psychology*, 11, 319-324.
- Arbuthnot, J. (1983). Attributions of responsibility by simulated jurors: stage of moral reasoning and guilt by association. *Psychological Reports*, 52, 287-298.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.). *Handbook of moral behavior and development. Volume 1: Theory*. (págs. 45-103). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Barca, A., Brenlla, J. C., Santamaría, S., González, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria: Indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, (4), 3. 229-272.



- Barca, A., Porto, A. M., y Santorum, M. R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual y metodológica. En A. Barca, J. L. Marcos, J. C. Nuñez, A. M. Porto, y M. R. Santorum. *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. (págs. 387-435). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Basseches, M. (1986). Cognitive-Structural Development and the Conditions of Employment. *Human Development*, 29, 101-112.
- Baumrind, D. (1992). Leading an Examined Life: The Moral Dimension of Daily Conduct. En W. M. Kurtines, M. Azmitia y J. L. Gewirtz (Eds.), *the Role of Values in Psychology and Human Development*. (págs. 256-280). Nueva York: Wiley
- Berkowitz, M. V., Guerra, N., Nucci, L. (1991). Sociomoral development and drug and alcohol abuse. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.). *Handbook of moral behavior and development. Volume 3: Application*. (págs. 35-53). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bilsky, W. y Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Bisquerra, R.(1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable, Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD (Vols. I y II)*. Barcelona: PPU.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature, *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Blasi, A. (1988). Identity and the development of the self. En D. K. Lapsley y F. C. Power (eds.), *Self, ego and identity, Integrative approaches*, (págs. 226-241), Nueva York: Springer-Verlag.

- Bode, J., y Page, R. (1979). Further validation of the Ethical Reasoning Inventory. *Psychological Reports.*, 45, 985-986.
- Bond, M. H. (1988). Finding universal dimensions of individual variation in multicultural studies of value: The Rokeach and Chinese Value Surveys. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 1009-1015.
- Bontempo, R., Lobel, S., y Triandis, H. C. (1990). Compliance and value internalization in Brazil and the U.S. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 200-213.
- Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin* 17, 475-482.
- Brewer, M. B., y Weber, J. G. (1994). Self-evaluation effects of interpersonal versus intergroup social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology* 36, 921-927.
- Campagna, A. F., y Harter, S. (1975). Moral judgment in sociopathic and normal children. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 31, 2, 199-205.
- Carlo, G. (1997). *PROM Manual*. Lincoln: University of Nebraska..
- Carlo, G., Eisenberg, N., y Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 2 (4), 331-349.
- Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D., y Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influence. *Journal of Early adolescence*, Vol. 19, 2, 133-147.
- Carlo, G., Koller, S., y Eisenberg, N. (1998). Prosocial moral reasoning in institutionalized delinquent, orphaned and noninstitutionalized Brazilian adolescents. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 13, 4, 363-376.

- Carpendale, J. I. M. y Krebs, D. L. (1995). Variations in Level of Moral Judgment as a Function of Type of Dilemma and Moral Choice. *Journal of Personality*, 63, 2, 289-313.
- Clemente, M. (1997a). Los efectos psicológicos y psicosociales del encarcelamiento. En M. Clemente, y J. Nuñez. *Psicología Jurídica Penitenciaria II*. (págs. 383-407). Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Clemente, M. (1997b). Los problemas sociales de los niños y jóvenes españoles: datos para una instantánea de la realidad. En J. Urra y M. Clemente (Coords.), *Psicología Jurídica del Menor*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Clemente, M. (1998). Violencia, medios de comunicación y niños y jóvenes. En J. Sanmartín, J. S. Grisolia y S. Grisolia (Eds.), *Violencia, televisión y cine* (págs. 67-85). Barcelona: Ariel.
- Clemente, M., y Vidal, M. A. (1996). *Violencia y televisión*. Madrid: Noesis.
- Colby, A., y Kohlberg, L. (1987) *The measurement of moral judgment: Theoretical foundations and research validation (Vol. 1 y 2)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Constanzo, P. R., y Fraenkel, P. (1987). Social influence, socialization and the development of social cognition: The heart of the matter. En N. Eisenberg (ed.). *Contemporary Topics in Developmental Psychology*, (págs. 190-215). Nueva York: Wiley.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey Bass.
- Davison, M. L., y Robbins, S. (1978). The reliability and validity of objective indices of moral development. *Applied Psychological Measurement*, Vol.2, 3, 389-401.
- De la Caba, M. A., y Etxebarria, I. (1999). Consistencia entre cognición y acción moral: un estudio con adolescentes vascos. En E. Pérez -Delgado, y M. V. Mestre

- (eds.), *Psicología moral y crecimiento personal*, (págs. 121-140). Barcelona: Ariel.
- de la Taille, Y. (1998). L'education morale: Kant et Piaget. *Bulletin de Psychologie*, Vol. 51, 437, 569-583.
- de Vries, B, y Walker, L. (1986). Moral reasoning and attitudes toward capital punishment. *Developmental Psychology*, 22, 509-513.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Detternborn, H., y Boehnke, K. (1992). The relationship of socio-cognitive oversimplification and the social behavior of adolescents. *Educational Psychology*, Vol. 14, 4, 385-402.
- Deutsch, M. (1990). Forms of social organization: Psychological consequences. en H. T. Himmelweit y G. Gaskell (eds.), *Societal psychology* (págs. 157-176). Newbury Park, California: Sage.
- Díaz-Aguado, M. J. (1982). *La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral. Tesis doctoral*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J., y Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dollinger, S. J., y La Martina, A. K. (1998). A note on moral reasoning and the five factor model. *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol. 13, 2, 349-358.

- Donohue, W. A. (1990). *The new freedom: Individualism and collectivism in the social lives of Americans*. New Brunswick, Nueva Jersey: Transaction Publishers.
- Draper, N. R. y Smith, H. (1981). *Applied regression analysis*. Nueva York: Wiley
- Eckensberger, L. H. (1994). Moral development and its measurement across cultures. En W. J. Lonner y R. Malpass (eds.). *Psychology and culture* (págs. 71-78). Boston: Allyn & Bacon.
- Eisenberg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, vol. 15, 2, 128-137.
- Eisenberg, N. (1986). *The development of prosocial behavior*, Nueva York: Academic Press.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R. y Mathy, R. M. (1987). Prosocial development un middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23, 712-718.
- Ember, C. R., y Levinson, D. (1991). The substantive contributions of world-wide cross-cultural studies using secondary data. *Behavior Science Research*, 25, 79-140.
- Emler, N., y Reicher, S. (1995). *Adolescence and Delinquency. The collective managemente of reputation*. Oxford: Blackwell.
- Enker, M. S. (1987). Attitudinal and normative variables as predictors of chating behavior. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18, 315-330.
- Escámez, J., Pérez-Delgado, E., Domingo, A., Escrivá, V., Pérez, C. (1998). *Educación en la autonomía moral*. Valencia: Generalitat Valenciana.

- Espinosa, P. (1997). *Razonamiento moral y actividad cognitiva en tareas de juicio. Tesis de licenciatura sin publicar*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Espinosa, P., y Vidal, M. A. (1999). La medida del razonamiento moral: Implicaciones del desarrollo moral en la Psicología Jurídica del menor. Comunicación presentada en el *III Congreso Ibero-Americano de Psicología Jurídica*. Sao Paulo, Brasil
- Eysenck, H.J. y Eysenck, S. B. G. (1981). EPQ-J, *Cuestionario de personalidad. Manual*. Madrid: TEA.
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., y Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *Journal of Early adolescence, Vol. 19, 1*, 5-16.
- Feather, N. T. (1988). Moral Judgment and human values. *British Journal of Social Psychology, 27*, 239-246.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior*. Reading, Massachusetts: Adison-Wesley.
- Fiske, A. P. (1990). *Structures of social life: The four elementary froms of human relations*. Nueva York: Free Press.
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self Concept Scale Manual*. Nashville, Tennessee: Counselogs Recordings & Tests.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development* (2ª ed.). Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Freud, S. (1973). *El Yo y el Ello*. Madrid: Alianza Editorial.

- Fuentes Palanca, E., Díez Calatrava, I., Tur Porcar, A. M. (1998). El razonamiento sociomoral y su relación con otros aspectos del razonamiento en una muestra de adolescentes. *I Jornadas de Psicología del Pensamiento* (págs. 377-387). Santiago: Universidad de Santiago.
- Garaigordobil, M. (1995). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. *Boletín de Psicología*, 49, 69-86.
- Garrido, V. (1993). *Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gibbs, J. C. (1979). Kohlberg's moral stage and theory. A Piagetian revision. *Human Development*, 22, 89-112.
- Gibbs, J. C. (1987). Social process in delinquency: The need to facilitate empathy as well as sociomoral reasoning. En W. M. Kurtines y Gewirtz (eds.), *Moral development through social interactions* (págs 301-321). Nueva York: Wiley Interscience.
- Gibbs, J. C. (1991a). Sociomoral developmental delay and cognitive distortion: Implications for the treatment of antisocial youth. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.). *Handbook of moral behavior and development. Volume 3: Application*. (págs. 95-110). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gibbs, J. C. (1991b). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's theories of morality. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.). *Handbook of moral behavior and development. Volume 1: Theory*. (págs. 183-222). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gibbs, J. C. (1992). Moral-Cognitive Development and the motivation of moral behavior. En W. M. Kurtines, M. Azmitia y J. L. Gewirtz (Eds.), *the Role of Values in Psychology and Human Development*. (págs. 222-238). Nueva York: Wiley.

- Gibbs, J. C., Arnold, K. D., Ahlborn, H. H., y Cheesman, F. L. (1984). Facilitation of sociomoral reasoning in delinquents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 37-45.
- Gibbs, J. C., Arnold, K. D., Morgan, R. L., Schwartz, E. S., Gavaghan, M. P, y Tappan, M. B. (1984). Construction and Validation of a Multiple- Choice Measure of Moral Reasoning. *Child Development*, 55, 527-533.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Fuller, D. (1992). *Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbs, J. C., Clark, P. M., Joseph, J. A., Green, J. L., Goodrick, T. S., y Makowski, D. G. (1986). Relations between Moral Judgment, Moral Courage, and Field Independence. *Child Development*, 57, 185-193.
- Gibbs, J. C., Potter, G. B., Barriga, A. Q., y Liau, A. K. (1996). Developing the helping skills and prosocial motivation of aggressive adolescents in peer group programs. *Aggression and Violent Behavior*, Vol. 1, 3, 283-305.
- Gibbs, J. C., Widaman, K. F., y Colby, A. (1982). Construction and Validation of a Simplified, Group-administerable Equivalent to the Moral Judgment Interview.. *Child Development*, 53, 895-910.
- Gibbs, J. C., y Widaman, K. F. (1982). *Social Intelligence: Measuring the development of sociomoral reflection*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: women's conception of self and morality. *Harvard Educational Review*. 47, 481-517.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory of women's development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.



- Glover, R. J. (1991). Value selection in relation to grade in school and stage of moral reasoning. *Psychological Reports*, 68, 931-937.
- Gordillo, M. V. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gordillo, M. V. (1996). *Desarrollo del altruismo en la infancia y la adolescencia. Una alternativa al modelo de Kohlberg*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Gottfredson, M. R., y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Gould, S. J. (1978). On human nature. *Human Nature*, 1(10), 20-28.
- Gouveia, V. V. y Clemente, M. (1998). *La medida del Individualismo y del Colectivismo. La investigación en el campo de la psicología cultural*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Gracia, E., y Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la Familia*. Barcelona: Paidós.
- Grueneich, R. (1982). The development of children's integration rules of making moral judgments. *Child Development*, 53, 887-894.
- Grusec, J. E., y Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 1994, Vol. 30, 1, 4-19.
- Haan, N (1978). Two moralities en action contexts: Relationships to thought, ego regulation, and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 286-305.
- Habermas, J. (1979). *Moral development and ego identity*. Boston: Beacon Press.

- Haidt, J., Koller, S. H., Dias, M. G. (1993). Affect, culture and morality, or is it wrong to eat your dog?. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 65, 4, 613-628.
- Hamond, G. S., Rosen, S., Richardson, D. R., y Bernstein, S (1989). Aggression as equity restoration. *Journal of Research in Personality*, 23, 398-409.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Nueva York: Wiley.
- Heilbrun, A. B., Georges, M. (1990). The measurement of principled morality by the Kohlberg Moral Dilemma Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 55 (1&2), 183-194.
- Helwig, C. C. (1995). Social context in social cognition: Psychological harm and civil liberties. En M. Killen, y D. Hart. (Eds.) *Morality in Everyday Life*. (págs. 166-200). Nueva York: Cambridge University Press.
- Hersh, R. H., Reimer, J., Paolitto, D. P. (1988). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Ho, D. Y. F., y Chiu, C-Y. (1994). Component ideas of individualism, collectivism and social organization: An application in the study of Chinese culture. En U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S-C. Choi, y G. Yoon. *Individualism and colectivism: Theory, method and applications* (págs. 136-156). Newbury Park, California: Sage Press.
- Hoffman, M. L. (1977). Moral internalization. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 10. Nueva York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1981). Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: The role of affect. En Flavell y Ross (eds.), *Social Cognitive Development*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and Guilt. En N. Eisenberg (ed.), *The development of prosocial behavior*. (págs. 281-313). San Diego, California: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization. En E. T. Higgins, D. N. Ruble, y W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective* (págs. 236-274). Cambridge: Cambridge university Press.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (págs. 47-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1991a). Commentary. (de Gibbs, John C. (1991). Toward an Integration of Kohlberg's and Hoffman's Moral Development Theories. *Human Development*, 34, 88-104.), *Human Development*, 34, 105-110.
- Hoffman, M. L. (1991b). Empathy, Social Cognition and Moral Action. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.), *Handbook of moral behavior and development. Volume 1: Theory*. (págs. 275-301). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work related values*. Beverly Hills, California: Sage.
- Hofstede, G. (1983a). Dimensions of national cultures in fifty countries and three regions. En J. B. Deregowski, S. Dziurawiec, y R. C. Annis (Eds.), *Explications in cross-cultural psychology* (págs 335-355). Lisse, Holanda: Swts y Zeitlinger.
- Hofstede, G. (1983b). National cultures revisited. *Behavior Science Research*, 18, 285-305.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. Londres: McGraw-Hill.

- Hui, C. H., y Villareal, M. (1989). Individualism-collectivism and psychological needs: Their relationship in two cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 20, 310-323.
- Jiménez Burillo, F. (1991). *Psicología Social*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Jiménez Burillo, F., Sangrador, J. L., Barrón, A. y de Paul, P. (1992). Análisis interminable: sobre la identidad de la Psicología Social. *Interacción Social*, 2, 11-44.
- Johnson, D. W., y Norem-Hebeisen, A. A. (1979). A measure of cooperative, competitive and individualistic attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 109, 253-261.
- Jurkovic, G. J. (1980). The juvenile delinquent as a moral philosopher: A structural-developmental perspective. *Psychological Bulletin*, Vol. 88, 3, 709-727.
- Kagitçibasi, Ç. (1994). A critical Appraisal of Individualism and Colectivism, Toward a New Formulation. En Kim, U., Triandis, H. C., Kagitçibasi, Ç., Choi, S., y Yoon, G. (eds.). *Individualism and Collectivism. Theory, methods and applications*. (págs 52-65). Thousand Oaks, California: Sage.
- Kaplan, M. F. (1989). Information integration in moral reasoning: Conceptual and methodological implications. En N. Eisenberg, J. Reykowski, y E. Staub (Eds.), *Social and moral values: Individual and societal perspectives* (págs. 117-135). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kim, U. (1994). Significance of paternalism and communalism in the occupational welfare system of Korean firms: A national survey. En U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitçibasi, S-C. Choi, y G. Yoon. *Individualism and colectivism: Theory, method and applications*. Newbury Park, California: Sage Press.

- Kim, U., Triandis, H. C., Kagitçibasi, Ç., Choi, S., y Yoon, G. (eds.) (1994). *Individualism and Collectivism. Theory, methods and applications*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kohlberg, L. (1967). Moral and Religious Education and the Public Schools: A Developmental Review. En T.Sizer, (ed.). *Religion and Public Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization. En D. Goslin. (ed.). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development.. En L. Mischel (ed.). *Cognitive Development and Epistemology*, (págs 151-284). Nueva York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. The cognitive developmental approach. En T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues*, Nueva York: Holt, Rinehart, Winston.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Kohlberg, L., Hickey, J., y Scharf, P. (1972). The Justice Structure of the Prison: A Theory and Intervention. *The Prison Journal*, 51, 3-14.
- Kohlberg, L., Levine, Ch., y Hower, A. (1983). *Moral stages: A current formulation and a Response to critics*. Basilea: Karger.
- Kohlberg, L., y Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action.. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.) *Morality, moral behavior, and moral development*. Nueva York: Wiley.

- Kohn, M. L. (1977). *Class and Conformity, A study in values*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Krebs, D. (1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 6, 1134-1146.
- Krebs, D. L., Vermeulen, S. C. A., Carpendale, J. I., y Denton, K. (1991). Structural and situational influences on moral judgment: The interactions between stage and dilemma. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 2, págs. 139-169). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Krebs, R., y Kohlberg, L. (1973). *Moral Judgment and ego control as determinants of resistance to cheating*. Cambridge, Massachusetts: Center of Moral Education, Harvard University.
- Kristiansen, C. M., y Hotte, A. M. (1996). Morality and the self: Implications for the When and How of Values-Attitude-Behavior relations. En C. Seligman, J. M. Olson y M. P. Zanna (eds.), *The psychology of Values: The Ontario Symposium Volume 8*. (págs. 77-105). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kurtines, W. (1987). Psychosocial theory as a nomotic science. En W. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.), *Moral development trough social interaction*. Nueva York: Wiley.
- Kurtines, W. M., Mayock, E., Pollard, S. R., Lanza, T., y Carlo, G. (1991). Social and moral development from the perspective os Psychosocial perspective. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.), *Handbook of moral behavior and development. Volume 1: Theory*. (págs.303-333). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Laupa, M., Turiel, E., Cowan, P. A. (1995). Obedience to authority in children and adults. En M. Killen, y D. Hart. (Eds.) *Morality in Everyday Life*. (págs 131-165). Nueva York: Cambridge University Press.

- Lawrence, J. A. (1979). The component procedure of moral judgment making (Tesis Doctoral. Universidad de Minnesota, 1979). *Dissertation Abstracts International* 40, 896B.
- Leahy, R. L. (1983). The child's conclusion of social inequality: Conclusions. En R. L. Leahy (Ed.), *The child's construction of social inequality* (págs. 311-328). Nueva York: Academic Press.
- Lee, M., y Prentice, N. M. (1988). Interrelations of empathy, cognition, and moral reasoning with dimensions of juvenile delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 16, 2, 127-139.
- Levine, C. G. (1979). Stage acquisition and stage use: An appraisal of stage displacement explanations of variations in moral reasoning. *Human Development*, 22, 145-164.
- Locke, D. (1979). Cognitive states of developmental phases - Critique to Kohlberg's stage-structural theory of moral reasoning. *Journal of Moral Education*, 8, 168-171.
- Locke, D. (1980). The illusion of stage six. *Journal of Moral Education*, 9, 103-109.
- Lyons, N. P. (1988). Two perspectives: On self, relationships, and morality. En C. Gilligan, J. V. Ward, y J. M. Taylor (eds.), *Mapping the moral domain* (págs. 21-48). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Majoribanks, K. (1991). Sex composition of family sibships and family learning environments. *Psychological Reports*, 69, 97-98.
- Markus, H. R., y Kitayama, S. (1991). Culture and self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review* 98, 224-253.
- Martí, M., y Samper, P. (1995). Influjo de la familia en el desarrollo del razonamiento sociomoral y en la adquisición de valores. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre

- (eds.), *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. (págs. 125-143). Valencia: Universidad de Valencia.
- Martín, A. M. y Hernández, H. (1995). La atribución de responsabilidad. En M. Clemente (coordinador) *Fundamentos de la Psicología Jurídica*. (págs. 185-201), Madrid: Pirámide.
- Martin, R. M., Shafto, M., y Vandeinse, W. (1977). The reliability, validity, and design of the Defining Issues Test. *Developmental Psychology, Vol. 13, 5*, 460-468.
- Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los test Psicológicos y Educativos*. Madrid: Síntesis.
- Medrano, C. (1999). Panorámica general de la crítica al modelo estructural de Kohlberg. En E. Pérez -Delgado, y M. V. Mestre (eds.), *Psicología moral y crecimiento personal*, (págs. 69-83). Barcelona: Ariel.
- Mestre, M. V., Frías, D., Pérez-Delgado, E. (1996). El Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) de J. Rest: Baremos para su aplicación en población española. *Psicológica, 17*, 493-502.
- Mestre, V. y Pérez-Delgado, E. (1997). *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación de programas de intervención*. Valencia: Promolibro.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Samper, P. y Frías, D. (1999). Instrumentos de evaluación del razonamiento moral, En E. Pérez -Delgado, y M. V. Mestre (eds.), *Psicología moral y crecimiento personal*, (págs. 155-179). Barcelona: Ariel.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., y Escrivá, A. (1995). Lo cognitivo vs. Lo afectivo. Desarrollo moral y personalidad. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (eds.), *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. (págs. 41-89). Valencia: Universidad de Valencia.



- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371-378.
- Milgram, S. (1984). *Obediencia a la autoridad*. Bilbao, Desclee de Brouwer
- Miller, J. G. y Bersoff, D. M. (1995). Development in the context of everyday family relationships: Culture, interpersonal morality and adaptation. En M. Killen, y D. Hart. (Eds.) *Morality in Everyday Life*. (págs 259-282). Nueva York: Cambridge University Press.
- Miller, P. H. (1993). *Theories of developmental psychology*, Nueva York: W. H. Freeman.
- Moghaddam, F. M., Taylor, D. M., y Wright, S. C. (1993). *Social psychology in cross-cultural perspective*. Nueva York: Freeman.
- Moody, E. E. Jr., y Lupton-Smith, H. S. (1999). Interventions with juvenile offenders: Strategies to prevent acting out behavior. *Journal of Adicctions and Offender Counseling*. Vol. 20, 1, 2-14.
- Moran, J. J., y Joniak, A. J. (1979). Effect of language on preference for responses to a moral dilemma. *Developmental Psychology*, 15, 337-338.
- Murphy, M., y Gilligan, C. (1980). Moral development in late adolescence and adulthood. *Human Development*, 23, 77-104.
- Musitu, G., Herrero, J, Fernández, A. (2000). Calidade de vida e benestar psicosocial: un binomio indisociable. *Cadernos de Psicoloxía*, 27, 28-44.
- Musitu, G., y Lila, M. S. (1993). Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Intervención Psicosocial*, (2), 6, 77-88.

- Nelson, J. R., Smith, D. J., y Dodd, J. (1990), The moral reasoning of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol.18, 3, 231-239.
- Nelson, J. R., Smith, J. J., y Dodd, J. (1990). The moral reasoning of juvenile delinquents: a meta analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 231-239.
- Nisan, M, y Koriat, A. (1989). Moral justification of acts judged to be morally right and acts judged to be morally wrong. *British Journal of Social Psychology*, 28, 213-225.
- Nisan, M. (1987). Moral norms and social conventions: A cross cultural comparison. *Developmental Psychology*, 23, 719-725.
- Nucci, L. (1984). Evaluating teachers as social agents: Student's ratings of domain appropriate and domain inappropriate teacher responses to transgression. *American Educational Research Journal* , 21, 367-378.
- Nunner-Winkler, G., y Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 39, 1323-1328.
- Page, R., y Bode, J. (1980). Comparison of measures of moral reasoning and development of a new objective measure. *Educational ans Psychological Measurement*, 40, 317-329.
- Palmer, E. J. y Hollin, C. R. (1998). A comparison of patterns of moral development in young offenders and non-offenders.
- Parish, T. S., Rosenblatt, R. R., y Kappes, B. M. (1979/1980). The relationship between human values and moral judgment. *Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior*, 16, 1-5.

- Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R (comps.) (1991). *La Psicología del desarrollo moral*. Ed. Siglo XXI, Madrid.
- Pérez-Delgado, E., y Mestre, V. (1995). Estructura versus contenido. Desarrollo del juicio moral y valores humanos en jóvenes adolescentes. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (eds.), *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. (págs. 91-122). Valencia: Universidad de Valencia.
- Piaget, J. (1971) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Rest, J. R. (1973). Patterns of preference and comprehension in moral judgment. *Journal of Personality*, 41, 86-109.
- Rest, J. R. (1975). Longitudinal study of the Defining Issues Test of moral judgment: A strategy for analyzing developmental change. *Developmental Psychology*, Vol. 11, 6, 738-748.
- Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. R. (1983). Morality. En P. Mussen. (ed. de la serie), J. H. Flavell, y E. M. Markman, (eds. del volumen), *Handbook of child Psychology*, Vol. 3, (págs. 556-629). 4ª ed. Nueva York: Wiley.
- Rest, J. R. (1984). The major components of morality. En W. M. Kurtines y J. Gewirtz (eds.). *Morality, moral behavior and moral development*. (págs. 24-38). Nueva York: Wiley.
- Rest, J. R. (1986a). *Moral Development, advances in research and theory*. Nueva York: Praeger Publishers.

- Rest, J. R. (1986b). *DIT Manual*. 3ª edición, Revision 8/90. Minneapolis: University of Minnesota.
- Rest, J. R., Cooper, D., Coder, R., Masanz, J., y Anderson, D. (1974). Judging the important issues in moral dilemmas - An objective measure of development. *Developmental Psychology*, Vol. 10, 4, 491-501.
- Rest, J. R., y Narváez, Darcia (1994). *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Revenge, M. (1992). *Percepción de la educación familiar y desarrollo del razonamiento moral en el adolescente (tesis doctoral)*. Universidad Complutense de Madrid,
- Rholes, W. S., y Bailey, S. (1983). The effects of level of moral reasoning on consistency between moral attitudes and related behaviors. *Social Cognition*, 2, 32-48.
- Rodríguez, F. J., Paíno, S. G., Herrero, F. J., González, L. M. (1997). Drogodependencia y delito. Una muestra penitenciaria. *Psicothema*, (9), 3, 587-598.
- Rodríguez, F. J., y Paíno, S. G. (1994). Violencia y desviación social: Bases y análisis para la intervención. *Psicothema*, (6), 2, 229-244.
- Rohan, M. J., y Zanna, M. P. (1996). Value transmission in families. En C. Seligman, J. M. Olson y M. P. Zanna (eds.), *The psychology of Values: The Ontario Symposium Volume 8*. (págs. 253-276). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes, and Values. A Theory of Organization and Change*. (1ª ed.) (8ª ed. 1986). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.

- Rosenthal, D., y Bornholt, I. (1988). Expectations about development in Greek and Anglo-Australian families. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19, 19-34.
- Ross, R. R., y Fabiano, E. A. (1985). *Time to think: A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation*. Johnson City: Inst. of Social Sciences & Arts.
- Rotenberg, K. J., Hewlett, M. G., y Siegwart, C. M. (1998). Principled moral reasoning and self-monitoring as predictors of jury functioning. *Basic and Applied Social Psychology*, Vol. 20, 2, 167-173.
- Rushton, J. (1980). *Altruism, socialization and society*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Sagiv, L., y Schwartz, S. H. (1995). Value priorities and readiness for out-group social contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 3. 437-448.
- Salztein, H. D. (1994). The relation between moral judgment and behavior: A social-cognitive and decision-making analysis. *Human Development*, 37, 299-312.
- Samper García, P., Díez Calatrava, I., Martí Vilar, M. (1998). Razonamiento moral y empatía. *I Jornadas de Psicología del Pensamiento* (págs. 389-404). Santiago: Universidad de Santiago.
- Schonert-Reichl, K. (1999). Relations of peer acceptance, friendship adjustment, and social behavior to moral reasoning during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, Vol, 19, 2, 249-279.
- Schwartz, B. (1986). *The battle of human nature; Science, morality and modern life*. Nueva York: Norton.
- Schwartz, S. H. (1977). Normative Influences on Altruism. En L. Berkowitz (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 10. Nueva York: Academic Press.

- Schwartz, S. H. (1990). Individualism-collectivism: Critique and proposed refinements. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 139-157.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 25, (págs. 1-65). Nueva York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Beyond Individualism/Collectivism. New Cultural Dimensions of Values. En U. Kim, H. C. Triandis, Ç. Kagitçibasi, S. Choi, y G. Yoon (Eds.). *Individualism and Collectivism. Theory, methods and applications*. (págs 85-119). Thousand Oaks, California: Sage.
- Schwartz, S. H. (1995). Values. En A. S. Manstead y M. Hewstone (eds.), *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. (págs. 665-667) Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Schwartz, S. H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a Theory of integrated value systems. En C. Seligman, J. M. Olson y M. P. Zanna (eds.), *The psychology of Values: The Ontario Symposium Volume 8*. (págs. 1-24). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schwartz, S. H., Verkasalo, M., Antonovsky, A., y Sagiv, L. (1997). Value priorities and social desirability: Much substance, some style. *British Journal of Social Psychology*, 36, 3-18.
- Schwartz, S. H., y Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 92-116.
- Schweder, R. (1982). The philosophy of moral development. Vol. 1. Review of L. Kohlberg's essays in moral development. *Contemporary Psychology*, Junio 1982, 421-424.

- Schweder, R. A. (1990). In defense of moral realism: Reply to Gabennesch. *Child Development*, 61, 2060-2067.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.
- Seisdedos, N. (1988). *Cuestionario A-D de conductas antisociales - delictivas*. Madrid: TEA.
- Self, D. J., y Baldwin, D. C. Jr. (1998). Does medical education inhibit the development of moral reasoning in medical students? A cross-sectional study. *Academic Medicine*, Vol. 73, sup. 10, 91-93.
- Seligman, C., y Katz, A. N. (1996). The dynamics of value systems. En C. Seligman, J. M. Olson y M. P. Zanna (eds.), *The psychology of Values: The Ontario Symposium Volume 8*. (págs. 53-75). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Nueva York: Academic Press.
- Semin, G. R. (1995) Individualism-collectivism. En A. S. Manstead y M. Hewstone (eds.), *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. (págs.320-324) Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Shantz, C. U. (1983). Social Cognition. En P. Mussen (ed. serie), J. Flavell y E. Markman (ed. volumen). *Manual of Child Psychology*, Vol. 3: *Cognitive Development*, 4ª Ed..(págs. 495 - 555). Nueva York: Wiley.
- Shaver, K. (1970). Defensive Attribution: Effects of Severity and Relevance on the Responsibility Assigned for an Accident. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 101-113.

- Shultz, Th., Schleifer, M., y Altman, I. (1981). Judgments of causation responsibility and punishment cases of harm doing. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 13, 238-253.
- Simpson, E. L. (1986). Moral development research. *Human Development*, nº 57, 81-106.
- Singelis, T. M. (1994). The measurement of Independent and Interdependent Self Construals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 20, 5, 580-591.
- Smetana, J. G. (1983). Social-cognitive development: Domain distinctions and coordinations. *Developmental review*, 3, 131-147.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.
- Smetana, J. G. (1990). Morality and conduct disorders. En M. Lewis y S. M. Miller (eds.) *Handbook of Developmental Psychopathology*, (págs. 157-179). Nueva York: Plenum Press.
- Smetana, J. G. (1995). Context, conflict, and constraint in adolescent-parent authority relationships. En M. Killen, y D. Hart. (Eds.) *Morality in Everyday Life*. (págs 225-258). Nueva York: Cambridge University Press.
- Smith, M. B., y Bond, M. H. (1994). *Social psychology across cultures*. Boston: Allyn and Bacon.
- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 2, 202-232.
- Snarey, J., y Keljo, K. (1994). Revitalizing the Meaning and Measurement of Moral Development. essay review of *Moral Maturity: Measuring the Development of*



- Sociomoral Reflection* (por Gibbs, John C., Basinger, Karen S., Fuller, Dick. Nueva York: Erlbaum 1992). *Human Development*, 37, 181-186.
- Sobesky, W. E. (1983). The effects of situational factors on moral judgments. *Child Development*, 54, 575-584.
- Sullivan, E. V., McCullough, G., y Stager, M. (1977). A study of Kohlberg's structural theory of moral development. A critique of liberal social Science ideology.. *Human Development*, 20, 352-376.
- Tavecchio, L. W. C., Stams, G. J. J. M., Brugman, D., Thomeer-Bouwens, M. A. E. (1999). Moral judgement and delinquency in homeless youth. *Journal of Moral Education*, Vol. 28, 1, 63-79.
- Tetlock, P. E., Peterson, R. S., y Berry, J. M. (1993). Flattering and unflattering personality portraits of integrative simple and complex managers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 500-511.
- Thoma, S. J., Rest, J. R., y Davison, M. L. (1991). Describing and Testing a Moderator of the Moral Judgment and Action Relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 61, 4, 659-669.
- Thoma, S. J., y Rest, J. R. (1999). The relationship between moral decision making and patterns of consolidation and transition in moral judgment development. *Developmental Psychology*, Vol. 35, 2, 323-334.
- Thorkildsen, T. (1989a). Pluralism in children's reasoning about social justice. *Child Development*, Vol. 60 (4), 965-972.
- Thorkildsen, T. (1989b). Justice in the classroom: The student's view. *Child Development*, Vol. 60 (2), 323-334.
- Thorton, D. y Reid, R. L. (1982). The development of interpersonal competence: The role of understanding in conduct. *Developmental review*, 1, 401-422.

- Triandis, H. C. (1978). Some universals of social behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 1-16.
- Triandis, H. C. (1990). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. En J. Berman (ed.). *Nebraska Symposium on Motivation, 1989*. (págs. 41-133). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and Social Behavior*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Triandis, H. C. (1994). Theoretical and Methodological approaches to the study of Collectivism and Individualism. en U. Kim y cols. (eds.), *Individualism and Collectivism, theory, method and applications*. (págs. 41-51). Thousand Oaks, California: Sage.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Turiel, E. (1983). Domains and categories in social-cognitive development. En W. Overton (ed.). *The relationship between social and cognitive development* (págs. 69-106), Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E. y Smetana, J. G. (1984). Social knowledge and action: The coordination of domains. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.) *Morality, moral development and moral behavior: Basic Issues in theory and research*. (págs. 261-282) Nueva York: Wiley.
- Turiel, E., Hildebrandt, C., y Wainryb, C. (1991). *Judging social issues: Difficulties, inconsistencies, and consistencies*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56 (2, N° serie 224).

- Tversky, A., y Kahneman, D. (1973). Availability: A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology*, 5, 207-232.
- Urta, J., Clemente, M., y Vidal, M.A. (2000). *Televisión: Impacto en la infancia*. Madrid: Siglo XXI.
- Valle, A., Barca, A., González, R., Nuñez, J.L. (1999). Las estrategias de aprendizaje: Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (31), 3, 425-461.
- Vallerand, R. J., Deshaies, P., Cuerrier, J., Pelletier, L. G., y Mongeau, C. (1992). Ajzen and Fishbein's Theory of Reasoned Action as Applied to moral behavior: A confirmatory analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 62, 1, 98-109.
- Villegas de Posada, C. (1994). A motivational model for understanding moral action and moral development. *Psychological Reports*, 74, 951-959.
- Villegas de Posada, C. (1996). Desarrollo moral y agentes socializadores. Construcción versus socialización. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 28, 3, 523-532.
- Wainryb, C. y Turiel, E. (1995). Diversity in social development: Between or within cultures? En M. Killen, y D. Hart. (Eds.) *Morality in Everyday Life*. (págs 283-316). Nueva York: Cambridge University Press.
- Weber, J. (1993). Exploring the relationship between personal values and moral reasoning. *Human Relations*, Vol. 46, 435-463.
- Wheeler, L., Reis, H. T., y Bond, M. H. (1989). Collectivism-individualism in everyday social life: The Middle Kingdom and the melting pot. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 79-86.

- White, C. B., Bushnell, N., y Regnemer, J. L. (1978). Moral Development in Bahamian school children: A 3-year examination of Kohlberg's stages of moral development. *Developmental Psychology*, 14, 58-65.
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: the new synthesis*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wilson, J. P. (1983). Motives, values and moral judgments. *Journal of Personality Assesment*, 47, 414-426.
- Wright, D. (1974). *Psicología de la conducta moral*, Barcelona: Planeta.
- Wyatt, R. y Arbuthnot, J., (1978). Moral judgment and simulated juridic decisions. *Journal of Social Psychology*, 104, 301-302.
- Yamaguchi, S. (1994). Empirical evidence on collectivism among the Japanese. En U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S-C. Choi, y G. Yoon. *Individualism and colectivism: Theory, method and applications*. (págs. 175-188). Newbury Park, California: Sage Press.
- Yang, K. (1988). Will societal modernization eventually eliminate cross-cultural psychological differences?. En M. Bond (ed.). *The cross-cultural challenge to social psychology* (págs. 67-85). Newbury Park, California: Sage.
- Yu, A-B., y Yang, K-S. (1994). The nature of achievement motivation in collectivist societies. En U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S-C. Choi, y G. Yoon. *Individualism and colectivism: Theory, method and applications*. (págs. 239-250). Newbury Park, California: Sage Press.
- Zucker, G. S., y Weiner, B. (1993). Conservatism and perceptions of poverty: An attributional analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 925-943.

# **APÉNDICE**

## **INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

## CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN SOCIAL

### Instrucciones

En las siguientes páginas se plantean dos problemas sociales con unas preguntas para que tu respondas a ellas. Nosotros hacemos las preguntas no sólo para conocer tu opinión sobre los problemas sino también para conocer por qué tienes esas opiniones.

Por favor responde a todas las preguntas.

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐ (marque uno)

Ocupación del padre: \_\_\_\_\_

Ocupación de la madre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

(Código: \_\_\_\_\_)

### PROBLEMA 1

En Galicia una mujer se va a morir de una enfermedad incurable. Sólo hay una medicina que pueda salvarla. Esta medicina la inventó un farmacéutico de la misma ciudad hace poco tiempo. Cuesta mucho dinero hacer la medicina ( 25. 000 ptas.) y además el farmacéutico quiere que le paguen diez veces más de lo que cuesta hacer la medicina ( 250.000 pts.)

El marido de la mujer enferma, Juan, no tenía tanto dinero para pagar la medicina y pidió dinero prestado a todos sus amigos, pero aún así no reunió todo el dinero sino sólo la mitad. Juan le dijo al farmacéutico que le vendiera la medicina más barata o que ya se la pagaría cuando tuviera todo el dinero. Pero el farmacéutico dijo que no “Yo he inventado la medicina y voy a ganar dinero con ella”. La única manera que tiene Juan de conseguir la medicina sería entrar en la farmacia y robar la medicina.

Juan tiene un problema, quiere ayudar a su mujer y salvarle la vida. Pero para ayudarla tiene que robar y robar es ilegal.

¿Qué debe hacer Juan?

Debe robar ☐ No debe robar ☐ No estoy seguro ☐

(marque una respuesta)

¿Por qué?

---

---

---

Vamos a cambiar un poco el problema para ver si tu tienes todavía la misma opinión que señalaste antes. Además queremos saber las cosas que consideras importantes en este y otros problemas y, sobre todo, queremos saber por qué piensas que esas cosas son importantes. Por favor, responde a todas las preguntas.

1. ¿Qué debe hacer Juan si su mujer le dijo que robase la medicina para ella?  
Robarla ☐ No robarla ☐ No estoy seguro ☐ (marca una respuesta)
- 1.a. ¿Es importante para un marido hacer lo que le diga su esposa, en este caso salvarla robando la medicina, aunque no este seguro de que sea la mejor solución?  
Muy importante ☐ Importante ☐ No es importante ☐
- 1.b. Digamos que tienes que dar una razón de por qué es importante hacerlo. Si es alguna de las siguientes razones, señala la que tu darías (si alguna de las razones es demasiado difícil de comprender, te parece tonta o que no tiene sentido señala, “no parecida” o “no estoy seguro”).
- a. Porque es su esposa, y ella dijo que lo hiciese, así que el debe hacer lo que ella le diga.  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐
- b. Porque él casó con ella y si no le quiere ayudar ¿para que se casó con ella?  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐
- c. Porque puede que hayan alcanzado un profundo compromiso entre ellos.  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐
- d. Porque se supone que un marido ayudará a su mujer en la salud y en la enfermedad.  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐
- e. Porque el no puede sentirse obligado sin admitirla.  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐
- f. Porque el ha asumido una responsabilidad como esposo  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐
- 1.c. De todas las razones ¿cuál es la que más se parece a la que tu darías?  
a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)
2. Si la persona que está muriendo no es la mujer de Juan sino que es un amigo (un amigo que no tiene a nadie más a quien pedir ayuda) ¿Qué debería hacer Juan?  
Robar ☐ No robar ☐ No estoy seguro ☐ (marca la respuesta)
- 2.a. ¿Es muy importante hacer todo lo que puedas, incluso infringir de la ley para salvar la vida de un amigo?  
Muy importante ☐ Importante ☐ No es importante ☐
- 2.b. Digamos que tienes que dar una razón de por qué es importante hacerlo. ¿Es alguna de las siguientes razones parecida a la que tu darías (Contesta de la misma manera que antes)?.
- a. Porque tu amigo puede haber hecho cosas por ti, y tu deberías hacerle un favor si quieres que el te vuelva a ayudar.  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐
- b. Porque la amistad debe basarse en el respeto mutuo y en la cooperación.  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐
- c. Porque tu amigo puede ser una persona importante.  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐
- d. Porque aprecias a tu amigo y piensas que tu amigo te ayudaría si te hiciera falta.  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐
- e. Porque posiblemente hay una total confianza entre tú y tu amigo.  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐
- f. Porque la primera condición para la filiación es la afinidad.  
Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

2.c. De todas estas razones ¿cuál es la más parecida a la que tu darías?

a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

3.a. ¿Y si fuera un extraño?. ¿Harías todo lo que pudieras, incluso ir en contra de la ley para salvarle la vida?

Sí ☐ No ☐ No estoy seguro ☐ (marca la respuesta)

3.b. Si tuvieras que dar una razón de por qué es importante hacerlo ¿es alguna de las siguientes razones parecida a la que tu darías?

a. Porque siempre hay que ser bueno.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

b. Porque la vida es la precondition para la existencia.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

c. Porque el extraño quiere vivir y necesita la medicina.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

d. Porque otros derechos o valores no deberían tener prioridad sobre el derecho a la vida.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

e. Porque la vida es sagrada y debería ser el fundamento de cualquier ley.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

f. Porque la vida es preciosa y sería inhumano dejar sufrir a alguien cuando su vida puede ser salvada.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

3.c. De todas estas razones, ¿Cuál es la más parecida a la que tu darías?

a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

4.b. Si tuvieras que dar otra razón ¿Cuál de las siguientes se parecería a la que tu darías?

a. Porque el extraño también tiene derecho a vivir, y además, podría salvarme la vida a mi algún día.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

b. Porque el extraño puede ser una persona muy importante y con mucho dinero.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

c. Porque la vida de un extraño no puede ser juzgada como menos valiosa que cualquier otra vida.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

d. Porque el pacto con la vida sobrepasa al de la muerte.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

e. Porque el derecho a la vida trasciende al derecho a la propiedad.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

f. Porque, ¿Cómo te sentirías si estuvieras muriéndote y un extraño no quisiera ayudarte?

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

4.c. De todas estas razones, ¿Cuál es la más parecida a la que tu darías?

a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

5. Y si el farmacéutico quiere que Juan pague el precio de coste de la medicina y Juan no puede pagarlo porque no tiene ni siquiera ese dinero, ¿Qué debe hacer Juan?

Robarla ☐ No robarla ☐ No estoy seguro ☐



5.a. ¿Es importante para la gente no coger las cosas que pertenecen a otras personas?

Muy importante ☐ Importante ☐ No es importante ☐

5.b. Si tuvieras que dar una razón de por qué es importante, ¿cuál de las siguientes es más parecida a la que tu darías?

a. Porque robar es malo y puedes ir a la cárcel por robar.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

b. Por que es egoísta y cruel robar a los demás.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

c. Porque al robar no arregla nada, y corres demasiado riesgo.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

d. Porque el carácter debe constituir un procedimiento legal.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

e. Porque vivir en una sociedad significa aceptar las obligaciones y no sólo los beneficios.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

f. Porque aceptar el derecho a la propiedad es fundamental para cualquier sociedad.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

5.c. De todas estas razones, ¿Cuál es la más parecida a la que tu darías?

a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

6.a. ¿Es importante para la gente obedecer las leyes?

Muy importante ☐ Importante ☐ No es importante ☐

6.b. Si tuvieras que dar una razón de por qué es importante para la gente obedecer las leyes, ¿Es alguna de las siguientes razones parecida a la que tu darías?.

a. Porque sino todo el mundo robaría a los demás.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

b. Porque quebrantar la ley crearía una jerarquía.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

c. Porque la ley está fundada sobre el ideal de los derechos humanos universales.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

d. Porque la ley está hecha para respetarla y debe ser obedecida siempre.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

e. Porque la ley hace posible la sociedad, de otra manera el sistema se vendría abajo.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

f. Porque sino todo el mundo se volvería loco y sería un caos.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

6.c. De todas estas razones, ¿Cuál es la más parecida a la que tu darías?

a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

7. Si Juan robara la medicina su esposa se sanaría pero, al mismo tiempo, la policía cogería a Juan y lo llevaría a los tribunales. ¿Qué debería hacer el juez?.

Encarcelar a Juan ☐ No encarcelarlo ☐ No estoy seguro ☐

7.a. ¿Es importante para los jueces ser comprensivos con la gente que ha actuado como Juan?.

Muy importante ☐ Importante ☐ No es importante ☐

7.b. Digamos que tienes que dar una razón de por qué es importante para los jueces ser comprensivos con las personas como Juan, ¿Es alguna de las siguientes razones parecida a la que tu darías?

a. Porque ella es su esposa y le dijo a Juan que lo hiciera, así que el hizo lo que su esposa le había dicho.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

b. Porque el juez debe comprender que el marido actuó por amor y no por egoísmo al salvar su vida.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

c. Porque en una sociedad la función primordial de la ley debe ser preservar la vida humana.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

d. Porque el juez lo haría también, si necesitara salvar la vida de su esposa.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

e. Porque la justicia debería estar combinada con la compasión, especialmente si se trata de una vida.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

f. Porque apoyarse en las condiciones personales trasciende a la vida.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

7.c. De todas estas razones, ¿Cuál es la más parecida a la que tu darías?.

a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

8. Y si Juan le dijo al juez que hizo sólo lo que su conciencia le dictaba que hiciese ¿qué debería hacer el juez?

Encarcelar a Juan ☐

Dejarlo libre ☐

No estoy seguro ☐

8.a. ¿Es importante para los jueces ser comprensivos con las personas que actuaron de acuerdo con su conciencia?

Muy importante ☐

Importante ☐

No es importante ☐

8.b. Digamos que tienes que dar una razón de por qué es importante para los jueces ser comprensivos con las personas que han actuado de acuerdo con su conciencia. ¿Es alguna de las siguientes razones parecida a la que tu darías?.

a. Porque no pudo evitarlo, su conciencia no se lo permitió.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

b. Porque la conciencia se predica con la indulgencia.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

c. Porque su conciencia le decía que lo hiciera, así que tuvo que hacerlo.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

d. Porque en este caso la conciencia del marido puede coincidir con la moralidad común.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

e. Porque un acto de conciencia afirma un derecho fundamental.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

f. Porque Juan no habría sido capaz de vivir tranquilo sabiendo que podría haberla salvado y no lo hizo.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

8.c. De todas estas razones, ¿Cuál es la más parecida a la que tu darías?.

a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

9.b. Digamos que tienes que dar una razón de porque no es importante para los jueces ser comprensivos con los infractores que han actuado de acuerdo con su conciencia. ¿Alguna de las siguientes razones se parecería a la que tu darías?.

a. Porque tu conciencia es sólo tu opinión, por tanto, no tienes que hacer lo que ella te diga.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

b. Porque la naturaleza subjetiva de la conciencia es una razón para la que debe haber leyes comunes a todos.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

c. Porque tú debes ser capaz de controlar tu conciencia.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

d. Porque la conciencia no siempre es correcta y tu podrías tener una mente retorcida.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

e. Porque aunque Juan tenía razón al afirmar que la vida es un derecho fundamental, Juan tenía que verlo también desde el punto de vista de los tribunales.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

f. Porque la conciencia no puede ser concebida como esencia.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

9.c. De todas estas razones, ¿Cuál es la más parecida a la que tu darías?.

a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

10. Y si la mujer de Juan nunca hubiera tenido cáncer sino que estaba un poco enferma y Juan robó la medicina para que se curara antes. ¿Qué debería hacer el juez?.

Encarcelar a Juan ☐ Dejarlo libre ☐ No estoy seguro ☐

10.a. ¿Es importante para los jueces enviar a la cárcel a las personas que quebrantan la ley?.

Muy importante ☐ Importante ☐ No es importante ☐

10.b. Digamos que tienes que dar una razón de por qué es importante para los jueces enviar a la cárcel a las personas que quebrantan la ley. ¿Cuál de las siguientes razones se parecería a la que tu darías?.

a. Porque si aceptas un riesgo y te cogen, vas a la cárcel.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

b. Porque Juan debería saber que lo que hizo estaba mal hecho.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

c. Porque Juan debe estar preparado para afrontar las consecuencias de sus actos.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

d. Porque el caso de Juan es una responsabilidad.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

e. Porque si uno está de acuerdo en tener leyes, también debe estar de acuerdo en que la ley se haga cumplir.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

f. Porque Juan robó algo y robar está mal.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

10.c. De todas estas razones, ¿Cuál es la más parecida a la que tu darías?.

a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

PROBLEMA 2

José es un chico de 14 años que tenía muchas ganas de ir de acampada. Su padre le prometió que le dejaría ir de acampada si ganaba el dinero para ir al campamento. José trabajó duramente vendiendo periódicos y ganó las 5.000 pesetas que necesitaba. Pero cuando José se iba a ir su padre cambió de idea porque sus amigos se iban a ir de pesca y él andaba mal de dinero. Así que su padre le pidió el dinero que había ganado con los periódicos. José no quiere perderse el campamento, así que piensa negarse a darle a su padre el dinero.

José tiene un problema. Su padre le prometió que podría irse de campamento si ganaba el dinero suficiente, pero la única manera que tiene José de ir de campamento es desobedecer a su padre y no darle el dinero.

¿Qué debe hacer José?

Negarse ☐

No negarse ☐

No estoy seguro ☐

¿Por qué?

---

---

---

Vamos a cambiar un poco el problema para ver si tienes todavía la misma opinión que señalaste antes. Además queremos saber las cosas que consideras importantes en este y otros problemas, y sobre todo queremos saber por qué piensas que esas cosas son importantes. Por favor, responde a todas las preguntas.

1.a. ¿Es importante para los padres mantener su palabra cuando prometen a sus hijos tener su propio dinero?

Muy importante ☐

Importante ☐

No es importante ☐

1.b. ¿Qué razón darías de por qué es importante para los padres hacerlo?. ¿Es alguna de estas razones parecida a la que tu darías?.

a. Porque los padres nunca deben romper sus promesas.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

b. Porque si los padres quieren que sus hijos mantengan sus promesas, entonces los padres deben mantener las suyas.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

c. Porque los hijos, al igual que los padres, son individuos con derechos fundamentales.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

d. Porque si los padres son egoístas, los hijos les perderán el respeto y la confianza.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

e. Porque los padres que abusan de su autoridad no son dignos de respeto.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

f. Porque los contratos necesitan promesas entre padres e hijos.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

1.c. De todas estas razones, ¿Cuál es la más parecida a la que tu darías?.

a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

2.b. ¿Que opinas sobre mantener la promesa hecha a un amigo?. ¿Qué razón darías de por qué es importante mantener la promesa hecha a un amigo?. ¿Es alguna de las siguientes razones parecida a la que tu darías?.

a. Porque tu amigo también puede haber hecho cosas por ti, y tu necesitas tener amigos.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

b. Porque la sociedad debe basarse en la confianza.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

c. Porque sino esa persona no sería más tu amigo.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

d. Porque la afiliación es la esencia de la amistad.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

e. Porque de otra manera tu perderías la confianza en tu amigo.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

f. Porque guardar una promesa mantiene los valores fundamentales de la persona.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

2.c. De todas estas razones, ¿Cuál es la más parecida a la que tu darías?.

a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

3.b. ¿Qué opinas de mantener la promesa hecha a un extraño?. ¿Qué razón darías tu de por qué es importante mantener la promesa, si puedes, hecha a un desconocido?. ¿Es alguna de las siguientes razones parecida a la que tu darías?.

a. Porque sino el desconocido pensaría que eres un “fanfarrón” y te pegaría una paliza.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

b. Porque así estarías orgulloso de ti mismo y no darías la impresión de que eres un egoísta.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

c. Porque podrías encontrarte con esa persona de nuevo.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

d. Porque es importante, con el fin de mantener tu propia integridad, tener respeto por los demás.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

e. Porque los derechos de un desconocido son tan importantes como los de cualquier otra persona.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

f. Porque no es posible la interacción sin la afiliación.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

3.c. De todas estas razones, ¿Cuál es la más parecida a la que tu darías?.

a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

4. Y si el padre de José no le hubiera hecho la promesa de que se podría quedar con el dinero, ¿qué debería hacer José?

Negarse ☐ No negarse ☐ No estoy seguro ☐

4.a. ¿Es importante para los padres permitir que sus hijos conserven el dinero ganado aún cuando no se lo hubieran prometido?.

Muy importante ☐ Importante ☐ No es importante ☐

4.b. Si tuvieras que dar alguna razón de por qué es importante para los padres hacerlo. ¿Es alguna de estas razones parecida a la que tu darías?

a. Porque el chico trabajó para ganar el dinero, así que es suyo y puede hacer con el lo que quiera.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

b. Porque sin el individuo no puede haber compromiso hacia los padres o hacia los hijos.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

c. Porque el chico se merece el dinero después de tanto sacrificio y cogerle el dinero sería una crueldad.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

d. Porque los derechos morales del chico tienen el mismo valor que los de los padres.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

e. Porque si le cogen el dinero, el chico podría ponerse a llorar.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

f. Porque el chico aceptó una responsabilidad y tiene derecho a una justa recompensa.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

4.c. De todas estas razones, ¿Cuál es la más parecida a la que tu darías?

a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

5.b. Si tuvieras que dar una segunda razón, ¿Cuál de las siguientes se parecería a la que tu darías?

a. Porque el chico se pondría triste si le cogen el dinero.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

b. Porque sin dinero el chico no podría divertirse.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

c. Porque los derechos del niño son equivalentes a las promesas.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

d. Porque de ese modo el chico puede alcanzar un desarrollo personal como individuo.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

e. Porque de ese modo el chico desarrolla el sentido de la autosuficiencia y de la responsabilidad.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

f. Porque sino el chico se convertiría en un vago y sería egoísta, aprovechándose de los demás.

Parecida ☐ No parecida ☐ No estoy seguro ☐

5.c. De todas estas razones, ¿Cuál es la más parecida a la que tu darías?

a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

6. Y si el padre de José necesitara el dinero no para ir de pesca sino para comprar comida para la familia, ¿qué debería hacer José?

Negarse ☐ No negarse ☐ No estoy seguro ☐

6.a. ¿Es importante para los chicos ayudar a sus padres aunque por causa de ello no puedan hacer lo que ellos quieran?

Muy importante ☐ Importante ☐ No es importante ☐

6.b. Si tuvieras que dar una razón de por qué es importante para los chicos hacerlo, ¿Alguna de las siguientes razones se parecería a la que tu darías?.

a. Porque los padres pueden haber hecho muchos favores a sus hijos y ahora necesitan que los hijos le devuelvan el valor.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

b. Porque a veces los contratos entre individuos deben romperse por el bien común.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

c. Porque las relaciones filiales trascienden a la familia.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

d. Porque los hijos deben obedecer y ayudar a sus padres siempre.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

e. Porque los hijos deben darse cuenta de todo lo que sus padres se han sacrificado por ellos.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

f. Porque la familia debe dejar en segundo lugar los deseos individuales.

Parecida ☐

No parecida ☐

No estoy seguro ☐

6.c. De todas estas razones, ¿Cuál es la más parecida a la que tu darías?.

a ☐ b ☐ c ☐ d ☐ e ☐ f ☐ (marca la respuesta)

## CUESTIONARIO SOBRE VALORES

Estamos llevando a cabo un estudio sobre los juguetes y los regalos. A continuación encontrarás con una serie de frases que hacen referencia a aspectos de la vida de las personas. Léelas con atención una a una para luego responder a unas cuestiones en relación con ellas. Muchas gracias por tu colaboración.

1. Tener buenos modales
2. Trabajar duro para tener éxito
3. Ser honesto
4. Ser ordenado y limpio
5. Tener un buen sentido y razonamiento
6. Tener autocontrol
7. Actuar como un niño/joven
8. Llevarse bien con los demás niños/ jóvenes
9. Ser obediente
10. Ser responsable
11. Considerar a los demás
12. Tener interés en cómo y por qué ocurren las cosas
13. Ser un buen estudiante

Considera por un momento la lista de frases presentada anteriormente.

A) Indica cuáles de las siguientes cualidades son las que más deseas para ti.

1. ....
2. ....
3. ....

B)Cuál de estas tres es la más deseable de todas.

1. ....

Vuelve a considerar por un momento la lista de las 13 frases y responde:

C) Todas estas cualidades pueden ser deseables, pero dinos las tres que consideres menos importantes para ti.

1. ....
2. ....
3. ....

D)Cuál de estas tres es la menos importante de todas.

1. ....



## CUESTIONARIO SOBRE JUGUETES

(A responder por el niño/ joven)

Sexo: Varón ☐      Mujer ☐

Edad: \_\_\_\_\_

Número de hermanos incluyéndote tú: \_\_\_\_\_

Lugar que ocupas entre los hermanos (de mayor a menor): \_\_\_\_\_

Número de suspensos el pasado curso en Junio: \_\_\_\_\_

Responde con un número lo más exacto posible a las siguientes preguntas:

¿Cuántos amigos tienes?:

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 o más ☐

¿Cuántos amigos has hecho en los últimos 6 meses?:

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 o más ☐

Horas al día de actividades de estudio fuera del colegio: \_\_\_\_\_

Horas de juego/ tiempo libre a la semana (sin tener en cuenta sábados y domingos): \_\_\_\_\_

Horas de juego/ tiempo libre durante el fin de semana (sólo sábados y domingos): \_\_\_\_\_

Te gusta jugar/ pasar tu tiempo libre (marcar sólo una opción, la más habitual):

solo ☐

en pareja ☐

en grandes grupos ☐

con tus padres ☐

¿Con quién juegas/ pasas el tiempo libre? \_\_\_\_\_

¿Cuál ha sido el último juguete/regalo que te han regalado tus padres? \_\_\_\_\_

¿Quién elige los juguetes/regalos? (marcar sólo una opción, la más habitual)

tú ☐

tus padres ☐

otros ☐

¿En qué medida crees que tus padres compren los juguetes/regalos que a ti te gustan?

Nunca ☐

Unas veces sí, otras no ☐

Siempre ☐

Escribe cuáles son los tres juguetes/regalos que más te gustan por orden de importancia y si los tienes en casa:

1. .... sí ☐ no ☐

2. .... sí ☐ no ☐

3. .... sí ☐ no ☐

¿Te dan tus padres algún dinero?      sí ☐      ¿Cuánto? (al mes): \_\_\_\_\_

no ☐

¿En qué gastas tu dinero?:      Golosinas ☐

Meriendas o comida ☐

Juguetes ☐

Libros - revistas ☐

Salas de juegos ☐

Ropa ☐

Alcohol ☐

Tabaco ☐

Otros (señalar) \_\_\_\_\_

¿Qué te gustaría ser de mayor/ cuál te gustaría que fuese tu profesión en el futuro?

¿Cuál sería el regalo que te gustaría recibir en tu próximo cumpleaños? \_\_\_\_\_

¿Qué le pedirías a tus padres que notas que te falta? \_\_\_\_\_

¿Cuántas horas al día ves la televisión?

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 o más ☐

¿En qué horario la ves más frecuentemente? Mañana ☐

Tarde ☐

Noche ☐

¿Cuáles son tus programas favoritos? \_\_\_\_\_

¿Controlan tus padres tus horas de ver la televisión? sí ☐ no ☐

¿Controlan tus padres los programas que ves? sí ☐ no ☐

¿Con quién ves habitualmente la televisión (marcar sólo una opción, la más habitual)?:

Solo ☐

con padres ☐

hermanos ☐

amigos ☐

otros (¿quiénes?) ☐ \_\_\_\_\_

¿Quién controla el mando a distancia? (marcar sólo una opción, la más habitual):

yo ☐

mi padre ☐

mi madre ☐

otros familiares ☐

depende (explicar de qué depende) ☐ \_\_\_\_\_

¿Tienes televisión en tú habitación? sí ☐ no ☐

Respecto a tus preferencias sobre juguetes/ regalos:

¿Con quién compartes más a menudo gustos sobre juguetes/ regalos?

(marcar sólo una opción, la más habitual):

con nadie ☐

con padres ☐

hermanos ☐

amigos ☐

otros (¿quiénes?) ☐ \_\_\_\_\_

¿Te suelen gustar los mismos juguetes/ regalos que les gustan a tus amigos? sí ☐ no ☐

¿Sueles hablar con tus amigos de los juguetes /regalos que más te gustan? sí ☐ no ☐

Cuándo recibes un juguete/ regalo ¿Te gusta que sea igual a los de tus amigos?

sí ☐ no ☐

Cuándo no sabes que juguete/ regalo prefieres ¿Les pides consejo a tus amigos?

sí ☐ no ☐

### **ESCALA DE INTERDEPENDENCIA SOCIAL**

A continuación te encontrarás con una serie de enunciados que hacen referencia a aspectos relacionados con el estudio. Lee cada uno de ellos y rodea con un círculo la opción que mejor se adecua a ti. Por favor, no dejes ninguna pregunta sin contestar.

**1. Competir con otros estudiantes es un buen modo de trabajar.**

Totalmente de acuerdo      1      2      3      4      5      Totalmente en desacuerdo

**2. Me gusta ayudar a los demás estudiantes a aprender.**

Totalmente de acuerdo      1      2      3      4      5      Totalmente en desacuerdo

**3. Trabajo mejor cuando hago yo todo.**

Totalmente de acuerdo      1      2      3      4      5      Totalmente en desacuerdo

**4. Me gusta competir con otros estudiantes para ver quién puede hacer el mejor trabajo.**

Totalmente de acuerdo      1      2      3      4      5      Totalmente en desacuerdo

**5. Los estudiantes aprenden muchas cosas importantes de otros compañeros.**

Totalmente de acuerdo      1      2      3      4      5      Totalmente en desacuerdo

**6. Me gusta compartir mis ideas y materiales con los demás compañeros.**

Totalmente de acuerdo      1      2      3      4      5      Totalmente en desacuerdo

**7. Trabajo para obtener mejores notas que los otros estudiantes.**

Totalmente de acuerdo      1      2      3      4      5      Totalmente en desacuerdo

**8. Me gusta cooperar con otros estudiantes.**

Totalmente de acuerdo      1      2      3      4      5      Totalmente en desacuerdo

**9. Me gusta ser el mejor estudiante de la clase.**

Totalmente de acuerdo      1      2      3      4      5      Totalmente en desacuerdo

**10. Trabajar en grupos pequeños es mejor que trabajar solo.**

Totalmente de acuerdo      1      2      3      4      5      Totalmente en desacuerdo

**11. Puedo aprender cosas importantes de los otros estudiantes.**

Totalmente de acuerdo      1      2      3      4      5      Totalmente en desacuerdo

**12. No me gusta ser el segundo.**

Totalmente de acuerdo      1      2      3      4      5      Totalmente en desacuerdo

**13. No me gusta trabajar con otros estudiantes en el colegio.**

Totalmente de acuerdo      1      2      3      4      5      Totalmente en desacuerdo

**14. Es una buena idea para los estudiantes ayudarse unos a otros mutuamente.**

Totalmente de acuerdo	1	2	3	4	5	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---	---	---	---	---	--------------------------

**15. Me gusta el reto de ver quién es el mejor.**

Totalmente de acuerdo	1	2	3	4	5	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---	---	---	---	---	--------------------------

**16. Trabajo mejor cuando lo hago solo.**

Totalmente de acuerdo	1	2	3	4	5	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---	---	---	---	---	--------------------------

**17. Me gusta trabajar con otros estudiantes.**

Totalmente de acuerdo	1	2	3	4	5	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---	---	---	---	---	--------------------------

**18. Intento compartir mis ideas y materiales con otros estudiantes cuando creo que esto les ayudaría.**

Totalmente de acuerdo	1	2	3	4	5	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---	---	---	---	---	--------------------------

**19. Soy feliz cuando compito con otros estudiantes.**

Totalmente de acuerdo	1	2	3	4	5	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---	---	---	---	---	--------------------------

**20. Me gusta ser mejor que los otros estudiantes.**

Totalmente de acuerdo	1	2	3	4	5	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---	---	---	---	---	--------------------------

**21. Preferiría trabajar en el colegio solo que con otros estudiantes.**

Totalmente de acuerdo	1	2	3	4	5	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---	---	---	---	---	--------------------------

**22. Me molesta cuando tengo que trabajar con otros estudiantes.**

Totalmente de acuerdo	1	2	3	4	5	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---	---	---	---	---	--------------------------

**ESCALA DE CONSTRUCCIÓN DEL SELF. (Singelis, 1994).**

Lea atentamente las frases que le proponemos, y valórelas de 1 a 7 de acuerdo con los enunciados. (haga un círculo alrededor de la opción elegida)

1 = Fuertemente en desacuerdo.

5 = De acuerdo.

2 = Bastante en desacuerdo.

6 = Bastante de acuerdo.

3 = En desacuerdo.

7 = Fuertemente de acuerdo.

4 = Indiferente.

01.- Respeto a mis superiores con los que mantengo relación.

1      2      3      4      5      6      7

02.- Es importante para mí mantener la armonía dentro de mi grupo.

1      2      3      4      5      6      7

03.- Mi felicidad depende de la felicidad de los que me rodean.

1      2      3      4      5      6      7

04.- Ofrecería mi asiento en el autobús a mi superior.

1      2      3      4      5      6      7

05.- Respeto a la gente que es modesta.

1      2      3      4      5      6      7

06.- Sacrificaré mi propio interés en pro del beneficio del grupo al que pertenezco.

1      2      3      4      5      6      7

07.- Frecuentemente tengo la sensación de que mi relación con los demás es más importante que mis realizaciones propias.

1      2      3      4      5      6      7

08.- Tomaría en consideración el consejo de mis padres con respecto a mis estudios o planes profesionales.

1      2      3      4      5      6      7

09.- Es importante para mí respetar las decisiones tomadas por el grupo.

1      2      3      4      5      6      7

10.- Permanecerá en un grupo si me necesita, aunque no esté contento con él.

1      2      3      4      5      6      7

11.- Si mi hermano o hermana fracasa, me sentiría responsable de ello.

1      2      3      4      5      6      7

12.- Aún cuando discrepe fuertemente de los miembros del grupo, evito una confrontación.

1      2      3      4      5      6      7

13.- Preferiría decir "No" directamente, antes de arriesgarme a ser malinterpretado.

1      2      3      4      5      6      7

14.- Dirigirme a los demás en una reunión no es problema para mí.

1      2      3      4      5      6      7

15.- Es importante para mí tener una gran imaginación.

1      2      3      4      5      6      7

16.- Me siento a gusto si soy nombrado para recibir un elogio o un premio.

1      2      3      4      5      6      7

17.- Soy la misma persona en casa y donde trabajo.

1      2      3      4      5      6      7

18.- Ser capaz de cuidarme es un interés principal en mi vida.

1      2      3      4      5      6      7

19.- Actúo de la misma manera esté con quién esté.

1      2      3      4      5      6      7

20.- Me siento más a gusto tuteando a alguien después de conocerle, aunque sea mayor que yo.

1      2      3      4      5      6      7

21.- Prefiero ser directo y claro cuando trato con gente que apenas conozco.

1      2      3      4      5      6      7

22.- Disfruto siendo único y diferente de los demás en muchos aspectos.

1      2      3      4      5      6      7

23.- Es muy importante para mí que mi identidad personal sea independiente de los demás.

1      2      3      4      5      6      7

24.- Valoro estar bien de salud por encima de todo.

1      2      3      4      5      6      7

**Indícanos si alguna vez has hecho alguna de las siguientes acciones.**

**Contesta SI o NO a las frases siguientes**

- |  |                             |                             |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| 1.- Alborotar o silbar en una reunión, lugar público o de trabajo  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 2.- Salir sin permiso (del trabajo, de casa o del colegio)   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 3.- Entrar en un sitio prohibido (jardín privado, casa vacía)  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 4.- Ensuciar las calles/ aceras rompiendo botellas o volcando cubos de basura  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 5.- Decir "tacos" o palabras fuertes   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 6.- Molestar a personas desconocidas o hacer gamberradas en lugares públicos   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 7.- Llegar tarde al trabajo, colegio o reunión   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 8.- Hacer trampas (en examen, competición importante, información de resultados)   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 9.- Tirar basuras al suelo (cuando hay cerca una papelera o cubo)  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 10.- Hacer pintadas en lugares prohibidos (pared, encerado, mesa, etc.)  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 11.- Coger fruta en un jardín/ huerto que pertenece a otra persona   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 12.- Romper o tirar al suelo cosas que son de otra persona   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 13.- Gastar bromas pesadas a la gente, como empujarlas dentro de un charco<br>o quitarles la silla cuando van a sentarse | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 14.- Llegar, a propósito, más tarde de lo permitido (a casa, trabajo, obligación)  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 15.- Arrancar o pisotear flores o plantas en un parque o jardín  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 16.- Llamar a la puerta de alguien y salir corriendo   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 17.- Comer cuando está prohibido, en el trabajo, clase, cine, etc.   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 18.- Contestar mal a un superior o autoridad (trabajo, clase o calle)  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 19.- Negarse a hacer las tareas encomendadas (trabajo, clase o casa)   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 20.- Pelearse con otros (con golpes, insultos o palabras ofensivas)  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| ♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦   |                             |                             |
| 21.- Pertenecer a una pandilla que arma jaleos, se mete en peleas o crea disturbios                                      | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 22.- Coger el coche o la moto de un desconocido para dar un paseo, con la única<br>intención de divertirse               | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 23.- Forzar la entrada de un almacén, garaje, guardamuebles o quiosco  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 24.- Entrar en una tienda que está cerrada, robando o sin robar algo   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 25.- Robar cosas de los coches   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 26.- Llevar algún arma (cuchillo/ navaja) por si es necesaria en una pelea   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 27.- Planear de antemano entrar en una casa/ chalet/ etc. para robar cosas de valor<br>(o hacerlo si se puede)           | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 28.- Coger la bicicleta de un desconocido y quedarse con ella  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 29.- Forcejear o pelear para escapar de un policía   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 30.- Robar cosas de un lugar público (trabajo/ colegio) por valor de más de 1.000 pts.                                   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 31.- Robar cosas de grandes almacenes, supermercados, etc., estando abiertos   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 32.- Entrar en una casa/piso/etc. y robar algo (sin haberlo planeado antes)  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 33.- Robar materiales o herramienta a gente que está trabajando  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 34.- Gastar frecuentemente en el juego más dinero del que se puede   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 35.- Robar cosas o dinero en las máquinas tragaperras, teléfono público, etc.  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 36.- Robar ropa de un tendedero o cosas de los bolsillos de ropa colgada en una percha                                   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 37.- Conseguir dinero amenazando a personas más débiles  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 38.- Tomar drogas  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 39.- Destrozar o dañar cosas en lugares públicos   | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |
| 40.- Entrar en un club prohibido o comprar bebidas prohibidas  | SI <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> |

**COMPRUEBA SI HAS CONTESTADO A TODAS LAS FRASES**

UNIVERSIDADE DA CORUÑA  
Servicio de Bibliotecas



1700744320